

Atribuciones de éxito y fracaso académicos en el proceso de adquisición del español como lengua extranjera

Franić, Tea

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:559063>

Rights / Prava: [In copyright](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2022-01-21**



Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

Atribucije akademskog uspjeha i neuspjeha u procesu ovladavanja španjolskim kao stranim
jezikom

Studentica: Tea Franić

Mentorica: dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica: dr.sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, rujan 2019.

Universidad de Zagreb
Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales
Departamento de Estudios Románicos

Atribuciones de éxito y fracaso académicos en el proceso de adquisición del español como
lengua extranjera

Estudiante: Tea Franić

Tutora: dr.sc. Mirjana Polić Bobić

Cotutora: dr. sc. Andrea Beata Jelić

Zagreb, septiembre 2019

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. FACTORES AFECTIVOS EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS..	4
3. ATRIBUCIONES CAUSALES DESDE EL PUNTO DE VISTA CONCEPTUAL Y TEÓRICO.....	6
3.1. Definición de las atribuciones causales.....	6
3.2. Teorías sobre atribuciones causales	7
3.2.1. Contornos de una teoría atribucional en la obra de Heider	7
3.2.2. Modelo de covariación de Kelley.....	9
3.2.3. Teoría atribucional de Weiner.....	13
3.2.3.1. Dimensiones de las atribuciones causales	14
3.2.3.2. Relación entre las atribuciones causales y emociones	16
3.2.3.3. Estilo atribucional	18
4. ATRIBUCIONES CAUSALES EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA	19
4.1. Atribuciones causales del alumno sobre su propio rendimiento en L2.....	19
4.2. Estilos atribucionales de los aprendices de una L2	21
4.3. Atribuciones causales del profesor sobre la ejecución del alumno en L2.....	24
5. INVESTIGACIONES SOBRE ATRIBUCIONES CAUSALES	28
5.1. Investigaciones sobre diversas atribuciones causales y el rendimiento en L2	28
5.2. Investigaciones sobre atribuciones causales con respecto al factor sociocultural.....	30
5.3. Investigaciones sobre las atribuciones causales en L2 con respecto a la edad	31
5.4. Investigaciones sobre atribuciones causales en L2 con respecto al sexo	32

6.5. Investigaciones de las atribuciones causales con respecto a la lengua meta.....	33
6. INVESTIGACIÓN SOBRE ATRIBUCIONES CAUSALES EN LOS ESTUDIANTES CROATAS DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA	35
6.1. Objetivos e hipótesis	36
6.2. Metodología del estudio	37
6.2.1. Instrumentos	37
6.2.2. Muestra y procedimiento.....	38
6.3. Resultados y análisis de datos	40
6.3.1 Atribuciones causales de éxito y fracaso de los estudiantes croatas del español	40
6.3.1.1 Definición de éxito	40
6.3.1.2. Diferencias en la concepción de éxito entre diversos años del estudio.....	41
6.3.1.3. Atribuciones causales de éxito	42
6.3.1.4. Atribuciones causales de éxito: diferencias entre varios años de estudio ...	45
6.3.1.5. Definición de fracaso	49
6.3.1.6. Atribuciones causales de fracaso.....	50
6.3.1.7. Atribuciones causales de fracaso: diferencias entre varios años de estudio	52
6.3.2 Estilos atributivos de los estudiantes croatas del español	56
6.3.2.1. Estilos atributivos y años de estudio	59
6.3.2.2. Estilos atributivos como predictores del rendimiento	60
7. DISCUSIÓN.....	63
8. CONCLUSIÓN	68
9. ANEXOS.....	70

10. BIBLIOGRAFÍA.....	79
-----------------------	----

Sažetak

Ovaj rad bavi se istraživanjem kauzalnih atribucija kod studenata španjolskog kao stranog jezika na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Prvi dio rada posvećen je teorijskom pristupu kauzalnim atribucijama i prirodi učenja stranih jezika, a u drugom su, istraživačkom dijelu rada, prikazani rezultati istraživanja o kauzalnim atribucijama na osnovu kojih studenti objašnjavaju vlastite uspjehe i neuspjehe. Osim toga, istraženo je i koji je atribucijski stil najveći prediktor budućeg uspjeha. Istraživanje je provedeno sa 115 studenata španjolskog jezika od prve godine preddiplomskog do posljednje, apsolventske godine diplomskog studija, a pokazalo je da su najčešće kauzalne atribucije u toj populaciji trud, motivacija, koncentracija, strategije učenja te profesor. Važno je naglasiti da je trud, koji se u rezultatima prometnuo kao glavna atribucija, kako uspjeha tako i neuspjeha, kao unutarnji, nestalni ali kontrolirajući uzrok, pokazatelj pozitivnog atribucijskog stila među studentima, koji uz atribucijski stil sposobnosti garantira uspjeh.

Ključne riječi: kauzalne atribucije, atribucijski stilovi, studenti, afektivni faktori

Resumen

El presente trabajo estudia atribuciones causales en los estudiantes del español como lengua extranjera en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb. La primera parte del trabajo está dedicada a ofrecer los presupuestos teóricos de las atribuciones causales y a explicar la naturaleza del aprendizaje de lenguas extranjeras, mientras que en la segunda parte del trabajo se exponen los resultados de una investigación sobre explicaciones causales a nivel universitario en base a las que los estudiantes justifican sus éxitos y fracasos. Además de eso, ha sido examinado incluso qué tipo de estilo atributivo es el mejor predictor de un futuro éxito. La investigación se realizó con 115 estudiantes de todos los años del estudio del español. Los resultados mostraron que las atribuciones causales más frecuentes eran esfuerzo, motivación, concentración, estrategias de aprendizaje y profesor. Es importante subrayar que el esfuerzo, atribución principal sea de los éxitos que de los fracasos, siendo una causa interna, no estable pero controlable, es indicador de un estilo atribucional positivo entre los estudiantes, el que, al lado del estilo atribucional de habilidad garantiza el éxito.

Palabras clave: atribuciones causales, estilos atribucionales, estudiantes, factores afectivos

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad en la que diversos cambios en nuestra sociedad han hecho (y siguen haciendo) amplias las fronteras entre los países y cuando la diversidad cultural ha empezado a considerarse un verdadero patrimonio común de la humanidad, no cabe duda de que vivimos la época del pleno florecimiento de la globalización. Este fenómeno que, poco a poco, ha penetrado todos los ámbitos de nuestra vida, nos obliga, más que nunca, a conocer el mundo con todas sus peculiaridades, a dejar atrás todos los prejuicios y a aceptar cada individuo junto con su forma de ser, cultura, ideología y creencias.

Para poder hacerlo, es de suma importancia que nos pongamos en contacto con el mundo que nos rodea y es precisamente a este punto dónde aparece la necesidad de apropiarse de las lenguas extranjeras, herramientas poderosas que nos permiten a conocer al otro y, por consiguiente, a funcionar con éxito dentro de la sociedad moderna, tanto a nivel profesional, como a aquel personal.

Si nos ponemos a observar el nuestro alrededor nos daremos cuenta de que la gran mayoría de nuestros conciudadanos, independientemente de la edad, se había dado cuenta de la indispensabilidad de saber la lengua *del otro*. Ya no es una novedad que los niños, apenas sentados en sus pupitres, empiezan a hojear los manuales de un idioma que no es su lengua materna, que los padres asisten a cursos de idiomas, ni que los abuelos, en atardecer de la vida, están invirtiendo todos los esfuerzos para pronunciar lo mejor que puedan las palabras de idiomas extranjeros.

Tomando en consideración esta creciente demanda de la sociedad a alcanzar niveles envidiables de una L2, no sorprende el hecho de que los lingüistas y expertos en educación persistan en aclarar todas las dudas relacionadas con la adquisición de las segundas lenguas (más adelante ASL) con el propósito de optimizar este proceso intrincado y, al fin de cuentas, lograr que cada uno de los aprendientes maneje lo mejor posible la propia lengua meta.

La adquisición de una lengua extranjera o una segunda lengua es, tal y como observa Mayor (1994:21) «una empresa sumamente fácil o extremadamente difícil en función de las diversas variables y circunstancias que la condicionan». Existen, por lo tanto, numerosas investigaciones que han dado lugar a una marea de clasificaciones de los factores incidentes en tal procedimiento (Stern, 1983). No obstante, la gran mayoría de los expertos en ese tema

concuera en que en el procedimiento de la internalización de un idioma ajeno influyen los factores situacionales por una y los factores individuales por otra parte.

Los factores ambientales abarcan las circunstancias sociales, económicas y culturales en las que el aprendiente se halla, es decir, «oportunidades que se tienen para aprender» (Mitchell y Myles, 2004). Hablando de contextos en los que un sistema lingüístico ajeno se internaliza, diferenciamos dos entornos: el natural y el institucionalizado. En las condiciones naturales, según el modelo de Krashen, los aprendices absorben la lengua espontáneamente e inconscientemente rodeados de los hablantes nativos, de igual manera de la que los niños se adueñan de su lengua materna (Krashen, 1984). Este proceso llamado adquisición permite al aprendiz a retener en la memoria las partes de «la lengua local sin poseer ningún (o poco) conocimiento formal y explícito sobre esa lengua» (Vasques Callegari, 2007:2).

Por otra parte, si los estudiantes se encuentran fuera de la comunidad dónde se habla la lengua meta, y, más aún, si existe una organización de clases guiadas por profesores, manuales o métodos, el conocimiento sí va a ser explícito y muy formal. Aquí nos enfrentaremos a la interacción enseñanza-aprendizaje, al procedimiento que requiere una actividad cognitiva constante y consciente, sea de los docentes que de los aprendientes de la lengua (Manchón Ruiz, 2007).

Mencionando el concepto de la cognición, nos sumergimos en el extenso y difícilmente explorable ámbito de los factores individuales y su importancia para el aprendizaje. Cada persona con su código genético peculiar tendrá diferentes predisposiciones a aprender un idioma, no solo desde el punto de vista biológico (el sexo y la edad), sino también desde la perspectiva cognitiva y emocional.

La aptitud mental es, sin ninguna sombra de duda, el fundamento sin el que el procesamiento y el almacenamiento del *input* lingüístico no sería factible. Dentro del campo de las investigaciones relacionadas a lo cognitivo en general, han sido exploradas incluso las habilidades específicas como la inteligencia lingüística y verbal, el así llamado “don de lenguas”, los estilos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje (Centeno-Cortés y Jiménez-Jiménez, 2004).

Al lado de los factores estrechamente vinculados con la habilidad mental, subsisten, como ya hemos destacado anteriormente, incluso los factores afectivos. En el presente trabajo nosotros

nos vamos a centrar precisamente en el rol de uno de ellos acogido bajo la denominación de las atribuciones causales, la variable a la que últimamente se va cediendo cada vez más importancia a la hora de explicar los fracasos y los éxitos de individuos empeñados en el estudio de las lenguas extranjeras.

Por lo tanto, en la primera parte de este trabajo nos vamos a dedicar a explicar dicho concepto desde el punto de vista teórico y a ponerlo en relación con todas las otras variables implicadas en el procedimiento de ASL. En la segunda parte, vamos a exponer los resultados de la propia investigación sobre las atribuciones causales que los estudiantes de lengua española generan acerca de sus éxitos y fracasos. Al final vamos a proponer algunos consejos para la práctica educativa.

2. FACTORES AFECTIVOS EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Todo lo que sucede en el mundo de una persona es, como sabemos incluso por la propia experiencia, de alguna u otra forma, condicionado por lo que uno siente. Este hecho se ve corroborado por el mismo significado de la palabra emoción, de origen latín, del que se pueden discernir los componentes *ex* y *movere* que significan mover desde adentro hacia afuera, por lo que podemos decir que los sentimientos son motores del comportamiento humano (Moreno Sánchez, 2015:5).

El universo afectivo y emocional de cada persona se puede definir en términos de factores afectivos que son cruciales porque condicionan en qué manera va a fluir el aprendizaje y si las predisposiciones cognitivas del individuo van a ser aprovechadas o no. Dicho de forma más simbólica, son los factores afectivos de los que va a depender si el aprendizaje va a crecer, permanecer sin cambios o incluso deteriorar, de la misma forma en que la tierra, el agua y el sol van a condicionar el desarrollo de la semilla.

Aun cobrando mucha importancia en todos los aspectos de la vida, cuando se habla de la enseñanza de las lenguas extranjeras lo afectivo lamentablemente no ha sido considerado relevante durante una longeva historia de enfoques y métodos de enseñanza. Por aquel entonces se ponía en pedestal solo «la vertiente de los aspectos cognitivos considerados tradicionalmente como los de mayor incidencia en el éxito y fracaso del aprendizaje» (De Prada Creo, 1991:137). Esta separación entre lo cognitivo y lo afectivo, como bien observa Restrepo (2010:37) fue «producto de la torpeza y del analfabetismo afectivo» pero, afortunadamente, en los años setenta del siglo pasado por fin empezó a desvanecerse.

En aquella época, dentro del ámbito de la lingüística aplicada, se inició a recalcar «la inequívoca y evidente relación entre las variables afectivas, es decir, entre la parte emocional y personal del alumno como su personalidad, su actitud, sus creencias, su contexto familiar, etc., y la apreciable influencia que todo ello ejerce en el comportamiento del aprendiente» (Benet, 2013:2).

Uno de los primeros expertos que investigaron ese tema fue Krashen quien formuló la hipótesis de filtro afectivo. Según su teoría, cada aprendiente con sus capacidades intelectuales y las habilidades específicas, en el tentativo de adquirir los componentes de un

idioma se enfrenta a unas condiciones específicas en las que dicho aprendizaje tiene lugar. Estas condiciones, por ejemplo, el miedo, el estrés, la baja autoestima o la falta de motivación pueden inhibir y frenar el aprendizaje y llevar al estudiante hacia el fracaso escolar (Krashen, 1984).

Por eso, según Weiner (1985), hay que tratar de sustituir estas sensaciones con las que podrían facilitar el proceso de ASL, incentivando en el aula una actitud positiva hacia el aprendizaje. Solamente con «autoestima, confianza, empatía y una disposición positiva hacia el aprendizaje» (González y Villarrubia, 2011:37) el alumno será capaz de interiorizar de manera eficaz el sistema lingüístico de un nuevo idioma y de utilizarlo sin obstáculos en las situaciones comunicativas de la vida cotidiana, lo que significaría cumplir con los objetivos principales de tal proceso.

Actualmente existen numerosas exámenes del campo afectivo en ASL por lo que se han creado diferentes clasificaciones de factores emocionales. Mihaljević Djigunović (1998) hablando del campo afectivo menciona como los factores más importantes la autopercepción y el autoconcepto, la actitud hacia la lengua, la motivación, la ansiedad durante la producción de la lengua extranjera y las atribuciones causales.

Son precisamente las últimas las que indican la conexión inquebrantable entre la dimensión cognitiva y la afectiva, demostrando que solo cuando se usan juntas, «el proceso del aprendizaje se puede construir con unas bases firmes» (Arnold Morgan, 2006:256).

3. ATRIBUCIONES CAUSALES DESDE EL PUNTO DE VISTA CONCEPTUAL Y TEÓRICO

Todo ser humano, configurado «como un eterno perseguidor de explicaciones» (Ostram, 1984, en Vázquez Alonso y Manassero Mas, 1989), entre otros roles que le fueron concedidos al nacer, analiza constantemente sus comportamientos como también los de las personas que le rodean. Ante diversos resultados de los eventos de la vida, en la mente de cada individuo se plantea siempre la misma pregunta, un refrán que se repite universalmente y sin excepción desde los orígenes de la humanidad.

Se trata de la cuestión *¿Por qué?*, la que, sin ninguna sombra de duda, constituye el rasgo fundamental que a nosotros, los seres humanos, nos diferencia de otros seres vivos y la que fue y sigue siendo el impulso clave a la evolución y al desarrollo de nuestra especie (Weiner, 1985). En todo tentativo de responder a susodicha pregunta nos proponemos el objetivo de identificar la atribución causal, el concepto que va a ser el eje central del presente capítulo y cuyo origen y relevancia vamos a describir a continuación.

3.1. Definición de las atribuciones causales

Dentro del ámbito de la psicología social, con el término atribuciones causales se denominan las fuentes u orígenes de diversos desenlaces de la vida a los que nos enfrentamos a nivel diario, o, de forma más breve, las explicaciones con las cuales tratamos de justificar nuestras acciones (Mihaljević Djigunović, 1998).

Es preciso enfatizar que no en todas las ocasiones aparece la necesidad de especificar el porqué. Por ejemplo, si hemos invitado a un amigo a la cena y él acepta la invitación, apareciendo en la puerta de nuestro apartamento a las 9 de la tarde, no nos va a ser necesario encontrar la razón de su visita ya que esta es el resultado lógico de los sucesos anteriores. Sin embargo, si este mismo amigo no ha sido invitado y aparece así, de buenas a primeras, a esas horas llamando a nuestra puerta, no cabe duda de que trataremos de entender su llegada imprevista, o, dicho de forma más teórica, identificar la atribución causal de tal acontecimiento.

De las dos situaciones que acabamos de esbozar se puede concluir que los seres humanos tratamos de inferir las causas mayormente de los hechos inesperados y extraños que en

nuestro intelecto crean un vacío informacional. En tales ocasiones surge la necesidad de comprender lo que ha sucedido con el propósito de establecer el equilibrio cognoscitivo y estar en posición de tener bajo control nuestro entorno (Giusti, 2011:50).

Asignando la responsabilidad de diversos hechos a ciertas causas pasamos por el proceso atributivo, el que, tal y como observan Manassero y Vázquez Alonso (1995:125) «comienza con la observación de la conducta (o resultado) y el análisis de los elementos de información disponibles sobre la misma» mientras que «finaliza cuando el atribuidor cree haber encontrado la(s) causa(s) de la conducta/resultado».

Existen dos tipos de proceso atributivo con respecto a la posición del observador y el objeto percibido. Si queremos explicarnos los resultados de propias conductas nos enfrentaremos al proceso de autoatribución. Por otra parte, si actuamos como espectadores de conductas y acontecimientos ajenos, realizaremos una heteroatribución (Crespo Suárez, 1982).

Ambos tipos de atribuciones que acabamos de mencionar constituyen un arma muy poderosa en las manos del perceptor ya que éste, conociendo las razones que han provocado cierto efecto, tendrá la oportunidad no solo de entender lo que pasó sino también de prever los acontecimientos similares. Este saber, a su vez, le permitirá manipular las circunstancias de los eventos y adaptarse a situaciones que le esperan en el futuro, con tal de obtener el resultado aprovechable (Manassero y Vázquez Alonso, 1995).

3.2. Teorías sobre atribuciones causales

Por más banal y cotidiano que parezca el tema de las causas que atribuimos a diversos eventos no esperados, es precisamente su potencia el factor que hizo que las adscripciones causales se elevaran a un nivel teórico y que se convirtieran en uno de los principales puntos de análisis del siglo 20 dentro del ámbito de psicología donde surgieron varios acercamientos teóricos a tal concepto. En las páginas siguientes se exponen las teorías más importantes.

3.2.1. Contornos de una teoría atribucional en la obra de Heider

El primero en haberse dado cuenta de la indispensabilidad de identificar las causas de acontecimientos y conductas fue Fritz Heider (1958) que, con sus reflexiones sobre la psicología de las relaciones interpersonales, colocó la piedra angular a la construcción de la teoría de las atribuciones causales. En su libro el pionero de las atribuciones define al hombre

«como un organismo racional, que actúa como un científico, formulando y descartando hipótesis acerca del mundo, tratando de hallar las causas de los hechos» (López, 2006:221).

Con respecto a las atribuciones con las cuales los individuos se explican los sucesos ocurridos, siguiendo las pautas heiderianas podemos distinguir las causas de índole interna y externa. Las causas internas son aquellas que dependen exclusivamente de las disposiciones y del carácter de la persona que originó cierto desenlace y sobreentienden los conceptos de poder y querer. Dicho de otra forma, una atribución puede ser personal solo en caso de que el actor de esa tuvo habilidad, intención y motivación para actuar de tal forma, y cuando con tal de conseguir el efecto deseado, activó un nivel de esfuerzo (Crespo Suárez, 1982:38).

Aunque pueda parecer simple y uniforme la designación “interna” hay que poner de relieve que esta incluye una diversidad de factores relativos a la personalidad y a la forma de ser del actor percibido (Crespo Suárez, 1982:36). Estado de ánimo, estado fisiológico, rasgos de personalidad, conducta pasada y estatus social son solamente algunos de los factores que se esconden bajo el término en cuestión y que corroboran su pluralidad (Lalljee, 1982:49).

Examinando, por otra parte, una conducta de la perspectiva del espectador y notando que el actor de esa no tuvo ni la intención ni la motivación para el desenlace que se originó, buscaremos una aclaración en los factores externos, es decir, en las condiciones circunstanciales en las que la acción tuvo lugar. De igual manera como los factores internos, los factores externos son caracterizados por una heterogeneidad del concepto, de manera que en diferentes ocasiones pueden ser reflejados o en las circunstancias o en otras personas (Lalljee, 1982:49).

Sea cual sea la deducción de la raíz de unas determinadas situaciones, es imprescindible recalcar el hecho de que esta no tiene que corresponder necesariamente a la verdad. En la gran mayoría de los casos, las inferencias causales son solamente las imágenes que los observadores generan sobre las personas y sus comportamientos, pero, por más que a veces sean distorsionadas, juegan un rol significativo porque afectan las relaciones entre los analizadores y los analizados.

Puesto que el modelo atribucional de Heider sentó sus fundamentos en el análisis que ponen en marcha los interactuantes sobre las conductas ajenas utilizando un lenguaje cotidiano y corriente y el sentido común, no es de extrañarse que sus preceptos atribucionales fueron

tomados *cum grano salis* siendo acogidos bajo el nombre de la teoría de la psicología ingenua. No obstante, aun siendo “ingenuas”, sus conjeturas resonarán como ecos en las obras de diversos psicólogos solo una década después (López, 2006).

3.2.2. Modelo de covariación de Kelley

Harold Kelley (1967), profesor de psicología social en la Universidad de California, fue una de las figuras más importantes en el campo de las investigaciones concernientes las atribuciones causales. Interesándose en los procesos mentales que los individuos activan para poder comprender los fundamentos causales de los hechos ajenos, Kelley tomó los pilares teóricos propuestos por Heider y los desarrolló en su modelo de covariación.

Refiriéndose al proceso de atribución causal, él lo define como «una especie de computación mental en base a un análisis lógico, similar al análisis de varianza, en virtud del cual el observador establece las causas de un suceso» (Crespo Suárez, 1982:39). El análisis de varianza es, en realidad, «una técnica de estadística que examina los cambios en la variable dependiente (el efecto) provocados con la manipulación de la variable independiente (condiciones)» (Hewstone, 1989:21).

El origen de cada acción, como bien sabemos de la teoría heideriana, puede ser interno a la persona, es decir, puede depender de las disposiciones del mismo actor. Por otra parte, si la responsabilidad de un hecho no pertenece a las características del actor y su modo de ser, vamos a hablar de las causas externas (estímulos de afuera o factores circunstanciales).

La intención de Kelley (1967), sin embargo, no es solo la de especificar el fundamento causal de un acontecimiento. Su campo de interés es, más bien, explicar el proceso mental a través del cual pasa el observador al identificar la atribución causal. Por eso Kelley secciona en partes el análisis lógico que permite responder a la pregunta: ¿Dónde se esconde el origen de evento x? ¿Es interno o externo a la persona?

El análisis lógico del que habla Crespo Suárez en el modelo de covariación sobreentiende, sin embargo, que el observador tenga acceso a una serie de informaciones que se refieren no solo al momento en el que tiene lugar el evento por el que ha de inferirse la causa, sino también, a las situaciones similares en el pasado a las que se ha enfrentado el actor de tal evento. Además, ya que el ser humano es siempre propenso a buscar las comparaciones entre sí

mismo y otros miembros de la sociedad, va a tratar sin ninguna sombra de duda a obtener la información para descifrar cómo otras personas reaccionan ante el mismo estímulo.

Dichas informaciones, según el enfoque propuesto por Kelley, se dividen en tres categorías: información de consistencia, información de distintividad e información de consenso (Lalljee, 1982:50). Con la finalidad de rastrear la causa que desencadenó cierto hecho, para cada una de las propiedades mencionadas de la información, se tendrá que determinar en qué manera son presentes, es decir si son altas o bajas.

Consistencia es la dimensión de la información que nos especifica si un determinado evento o comportamiento es consistente en el tiempo, es decir si se repite siempre cuando está presente el estímulo o la entidad. La información de distintividad, por otro lado, nos comprobará si el efecto está presente solo tras este estímulo específico u ocurre también cuando está de por medio otro estímulo similar. Por último, para saber si el actor es el único a quien sucede cierto resultado frente a la misma entidad nos serviremos de la información de consenso. (Crespo Suárez, 1982:39).

Para entender mejor las tres dimensiones informacionales que acabamos de explicar, nos serviremos de una situación muy común en el ámbito de la educación. Un estudiante ha suspendido el examen de matemáticas y ahora nosotros como observadores de esta situación trataremos de formar un juicio causal sobre este resultado negativo.

En primer lugar, nos vamos a preguntar si el mismo estudiante ha suspendido los exámenes anteriores de matemáticas, es decir, vamos a hacer un análisis longitudinal de sus logros anteriores en materia observada. De esa forma obtendremos la información de consistencia. Si la respuesta es positiva, nos vamos a enfrentar a un alto nivel de consistencia, mientras que una respuesta negativa comportará una consistencia baja (Martinko y Thomson, 1998:273).

En segundo lugar, vamos a plantearnos la pregunta si el estudiante suele aprobar o suspender los exámenes de otras materias y así conseguiremos la información sobre la distintividad. El alto grado de distinción sería el caso en que el estudiante tiene buenos resultados en otras áreas de educación y al revés.

En última instancia, con la tercera información, la de consenso, nos vamos a ayudar para llegar a saber si el alumno fue el único que ha suspendido el examen en cuestión (bajo

consenso) o existen incluso otros desafortunados que no han logrado aprobarlo (alto consenso).

Si todas las tres propiedades son altas, «la causa de la acción se atribuye al estímulo» (Lalljee, 1982:49), es decir, a los factores externos. Volviendo al ejemplo de antes, si el alumno que ha suspendido todos los exámenes de matemáticas de este año (consistencia alta), pero la misma cosa no sucede nunca con otras materias (distintividad alta), y si la mayor parte de otros alumnos ha suspendido el examen (consenso alto), entonces vamos a poder buscar el problema o en el profesor o en la dificultad de la prueba. En todo caso el fundamento de los malos resultados del alumno tendrá orígenes en el mundo exterior y no en sus disposiciones.

Por otro lado, las características del alumno serán responsables del fracaso en la prueba en caso de que el estudiante problemático es uno de los pocos o el único que no ha conseguido obtener una nota positiva en la prueba y cuando los malos resultados para él son muy comunes no solo en las matemáticas sino también en otras materias. De este ejemplo práctico podemos concluir que bajo consenso, alta consistencia y baja distintividad son las variables claves para atribuir el efecto a los motivos inherentes a la persona (Crespo Suárez, 1982:39).

Por último, solemos atribuir bajo consenso y consistencia junto al alto grado de distinción a los factores que no dependen de las características del actor ni de los estímulos que pueden afectar nuestras reacciones de afuera, sino de los factores circunstanciales que a veces repercuten de manera significativa en las personas y sus comportamientos (Martinko y Thomson, 1989:273).

Por ejemplo, si el alumno de vez en cuando tiene dificultades en matemáticas a diferencia de sus compañeros de clase, pero en todas las otras materias es el modelo ejemplar del alumno exitoso, la mayor probabilidad es que la particularidad de la situación en la que se ha hallado (a lo mejor el cansancio que impidió su concentración al hacer cálculos) sea responsable de sus resultados insuficientes.

Las ideas expuestas en el modelo de covariación fueron ampliamente acogidas, el hecho que se ve demostrado por muchísimos estudios llevados a cabo con tal de corroborar su fiabilidad. En la gran mayoría de los casos los investigadores apoyan las hipótesis de Kelley (Lalljee, 198.:50). Sin embargo, como incluso él mismo afirma, hay que poner de relieve que su enfoque tiene algunas limitaciones.

Ante todo, los libros de estadística ponen en claro que la covariación no implica necesariamente la causalidad. Por lo tanto, aun conociendo al actor por toda la vida, y aun teniendo todas las informaciones sobre la situación que se ha provocado, sirviéndonos del modelo en cuestión podemos cometer errores muy fácilmente. Asimismo, hay que señalar otras limitaciones como el hecho que el observador en el mundo real no dispone siempre de todos los tres tipos de la información que se consideran necesarios para poder inducir las adscripciones causales o, simplemente, no tiene la motivación o el tiempo para observar el comportamiento desde varias perspectivas (Hewstone, 1989:24).

La mayor diferencia entre el punto de vista heideriano y el de Kelley se encuentra en la especificidad del campo observado. Como hemos podido ver en los párrafos anteriores, Heider ha tratado de describir teóricamente el concepto de adscripciones desde un punto de vista global destacando su relevancia primordialmente en las relaciones entre la gente, pero también en la relación con nosotros mismos.

Tratándose de Kelley, por otra parte, se percibe una inclinación hacia el estudio orientado hacia el análisis de tipo heteroatributivo, el que, sin lugar a dudas, tiene fundamento en el desarrollo mental a través del cual pasamos cuando tratamos de discernir si los comportamientos de las personas en nuestro alrededor, especialmente aquellos desagradables, son frutos de puras coincidencias o exclusivamente de su carácter. Obviamente, las conclusiones que creamos llevando a cabo el modelo de covariación van a influir directa- o indirectamente en nuestra relación con tales personas, provocando acercamiento o distanciamiento.

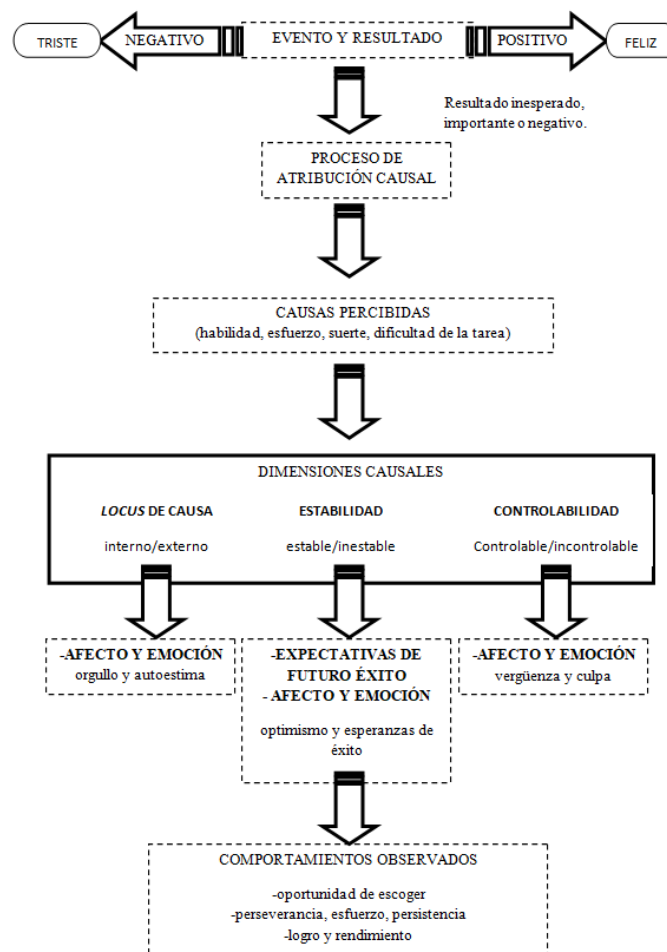
En primeros acercamientos a las atribuciones causales, como podemos observar de las teorías de Heider y Kelley, se aludía especialmente a su preponderancia en las interrelaciones con el entorno social. Sin embargo, desde el mismo inicio del estudio de atribuciones causales se hablaba incluso de su valor existencial en la introspección, es decir, en los momentos en los que el que observa se convierte en el objeto observado y trata de entender su comportamiento o resultados de su propia vida. De este segmento de las atribuciones causales y de su relieve práctico se ocupaba Weiner (1985) con cuya teoría el auge sociopsicológico de las atribuciones causales se transfirió más bien en un plan psicoafectivo. Sus ideas y preceptos, por lo tanto, vamos a describir en el texto que sigue.

3.2.3. Teoría atribucional de Weiner

La teoría atribucional de Weiner (1985) surgió como producto de las investigaciones dedicadas al estudio de la motivación de logro. Este concepto se refiere a «una tendencia a conseguir una buena ejecución (éxito) en situaciones que implican competición con una norma, con un estándar de excelencia, siendo la ejecución evaluada como éxito o fracaso, por el propio sujeto o por otros» (Garrido, 1986:138 en Manassero Mas y Alonso, 2000). De forma más sencilla, el motivo de logro es el impulso que, ante diversos retos de la vida, nos lleva a alcanzar nuestras propias metas.

Analizando dicho concepto y su susceptibilidad al cambio, Weiner y sus colaboradores postularon la teoría atribucional de la motivación que esquematizamos en el gráfico 1.

Gráfico 1. El proceso atribucional de Weiner.



En esta teoría se sostenía que la conducta humana es «un continuo de episodios dependientes unos de otros, dónde el éxito y el fracaso, dan lugar, respectivamente, a respuestas emocionales positivas y negativas» llamadas reacciones sentimentales primitivas (Matalinares et. al., 2009:173). Además de esto se encontró que las razones que adscribimos a resultados juzgados como éxitos y fracasos (o, mejor dicho, las características pertenecientes a tales razones) influyen directamente en los afectos dependientes de estas causas las que luego repercuten en el aumento y disminución de la motivación de logro (Weiner, 1985).

Por lo tanto, a diferencia de la teoría de Kelley cuyo enfoque era el procedimiento a través del cual llegamos a una determinada causa del comportamiento observado, Weiner se interesó más bien en las mismas razones que adscribimos a nuestros resultados positivos y negativos relacionados a varios ámbitos de la vida (tales como relaciones con otra gente, trabajo, deporte, comportamiento saludable o educación).

Al hablar del ambiente educativo, Weiner propone cuatro causas principales: la habilidad, el esfuerzo, la tarea y la suerte. Sin embargo, está claro que mencionadas causas no valen para otros ámbitos de la vida. Por ejemplo, si una persona tiene problemas de inclusión en un grupo social, puede atribuirlo a su aspecto físico, pero es poco probable que explique un mal resultado en deporte o en educación con la misma razón. Puesta la diversidad de las causas que se pueden inferir de los resultados, agradables o adversos, obtenidos en diferentes ámbitos, Weiner se ha dado cuenta de la importancia de generalizarlas y por eso decidió describir la estructura subyacente universal de las adscripciones causales en base a la que las causas pueden clasificarse en diversas dimensiones (Weiner, 1985:550).

3.2.3.1. Dimensiones de las atribuciones causales

El modelo de Weiner, como bien se puede leer del gráfico 1, sugiere que cada «atribución causal puede ser clasificada de acuerdo con una taxonomía ortogonal de 2 x 2 x 2, de tres dimensiones con dos polos» (García Domínguez et al., 1999:208). Las tres dimensiones que nos propone Weiner son el *locus*, la estabilidad y la controlabilidad (Weiner, 1985).

La primera dimensión, el *locus*, la que Weiner tomó de su precursor Heider, se refiere a la localización de la causa que adscribimos a los resultados. Por lo tanto, una causa puede ser interna o externa a la persona. En caso de un deportista muy exitoso, las causas internas

podrían ser su talento o el constante entrenamiento, mientras que como ejemplo de las causas externas podemos destacar la suerte o la carencia del esfuerzo de parte de sus oponentes.

Además de la ubicación de la causa, Weiner considera muy relevante incluso la dimensión de la estabilidad en el tiempo. Dentro de esa categoría diferenciamos las causas estables caracterizadas por su constancia y las causas inestables cuya presencia no es siempre garantizada y depende de una amplia gama de factores. A modo de ejemplo podemos indicar la inteligencia, la que, en contraposición al esfuerzo cuya intensidad tiende a variar, es caracterizada como permanente.

La tercera diversificación weineriana concierne el concepto de la controlabilidad, ya que, algunas causas que adscribimos a nuestros comportamientos están bajo el nuestro control, mientras que otras se encuentran fuera del nuestro dominio. El esfuerzo, por ejemplo, sería una causa controlable. Por otra parte, la aptitud o la suerte se clasificarían dentro de la categoría de las causas incontrolables.

Las tres dimensiones que acabamos de explicar para la mayor parte de los estudiosos junto a Weiner son consideradas las más significativas a la hora de extirpar las propiedades de cada causa aparte. No obstante, hay que hacer referencia incluso a las otras posibles dimensiones que las justificaciones causales pueden contener.

Una de ellas es seguramente la propiedad que abarca el contraste entre lo global y lo específico y es precisamente este componente el que nos permite la generalización de una propiedad a diferentes ámbitos de conducta. Por ejemplo, una persona después de un fracaso en matemáticas puede pensar que no tiene la habilidad para esta materia en específico, mientras que otra puede pensar que no puede aprender nada en absoluto a causa de las escasas habilidades mentales en general.

Al lado de la dimensión de globalidad, existe incluso la de intencionalidad que, como el mismo nombre sugiere quiere dar a entender si cierto efecto es provocado con o sin intención. Esta dimensión se puede observar en contraposición a la controlabilidad. Por más que exista una correlación muy alta entre las dos dimensiones, es necesario poner de relieve los matices en el significado. Con la intención de explicarlos, Weiner se sirve del problema de adicción, comentando que un adicto al trabajo en algunas ocasiones puede querer dejar de trabajar, es

decir, puede no tener la intención para hacerlo, pero, lo hace ya que no lo puede controlar (Weiner, 1985).

3.2.3.2. Relación entre las atribuciones causales y emociones

Cada una de las dimensiones mencionadas arriba tiene diversas repercusiones en el comportamiento humano orientado a la conducta de logro (Weiner 1985,1987 en Vásquez Alonso y Manassero Más, 1989). Se ha probado que la dimensión de locus tiene consecuencias en las reacciones emotivas del sujeto, la dimensión de la estabilidad en las expectativas del futuro éxito o fracaso, mientras que la dimensión de la controlabilidad tendrá efectos directos en la motivación (de la Torre Ramírez, Godoy Ávila, 2002).

En cuanto a la propiedad del lugar de causalidad, esta, como observa García Legazpe (2005:88), «tiene importantes consecuencias afectivas relacionadas con los sentimientos de autoestima (orgullo/humillación)». Se ha observado que, en caso de las atribuciones internas después del desencadenamiento de las acciones en resultados provechosos, en los autoatribuidores se genera el sentimiento de orgullo que aumenta la autoestima mientras que, tras la atribución del mismo tipo de factores a los fracasos, los indicadores de la autoestima manifiestan significativamente un deterioro provocado por la humillación y depresión de los sujetos (Weiner, 1985). Si, por el contrario, atribuimos las causas ambientales a nuestros éxitos o fracasos, al no sentirnos responsables de tales resultados, no se producirán las alteraciones en la autoestima.

A estas alturas hay que destacar el peso que tiene la elección de la atribución dentro de la dimensión de *locus*, ya que es muy probable que sea uno que otro polo pueden representar las condiciones ideales para la creación de un círculo vicioso. Dicho de forma más sencilla, las causas internas después de un éxito potenciarán la autoestima, que, a su vez, hará que el atribuidor se sienta más seguro de sí mismo y que, tras un desenlace positivo en el futuro, adscriba más fácilmente la causa de este a sus propios méritos. Lo mismo sucederá con los fracasos, y es precisamente aquí donde hay que tener mucho cuidado ya que la atribución de un resultado negativo a la causa interna puede destruir la autoestima y el autoconcepto de tal forma hasta llegar a los estados de depresión crónica (Núñez Pérez, González-Pienda, 1994:128).

La estabilidad en el tiempo conlleva consigo el discurso de las expectativas de un futuro éxito o fracaso. Si las causas percibidas de un éxito o fracaso perduran, se esperará que el futuro comporte la repetición de resultados similares. Si las causas se atribuyen a la suerte u otro factor cambiante, se deja más espacio a los imprevistos, es decir, a que la conclusión de un evento sea diferente con respecto a aquel que ocurrió en el pasado (Weiner, 1985).

Por último, la característica de la controlabilidad atribucional producirá diversos tipos de reacciones emotivas que el sujeto experimentará después de la valoración atribucional de un resultado más o menos positivo: rabia o ira, compasión, vergüenza, culpa y gratitud.

De las emociones destacadas previamente, la mayoría surge después de unos resultados no deseados. El único afecto positivo es la gratitud que surge en las ocasiones en las cuales obtenemos un resultado positivo pero que no haya sido controlado por nosotros sino por otra persona o entidad (Weiner, 1985).

Cuando hablamos del sentimiento de ira, hay que destacar que esa será más dirigida hacia el otro que hacia nosotros mismos. Sentiremos su presencia después de atribuir una causa controlable a la ejecución fracasada cuando sabemos que el actor pudo haber evitado este fracaso visto que había podido influir en las circunstancias previas a tal resultado. Si el mismo resultado adverso lo hemos obtenido nosotros y atribuimos a este el mismo tipo de la causa, experimentaremos la culpa y el remordimiento por nosotros mismos (Weiner, 1985).

En caso de que observamos un mal resultado de otra persona y consideramos que el éxito anhelado no se ha producido por culpa de una causa que se encuentra fuera de control de agente, en nuestro ser surgirá la emoción de la compasión. Si lo mismo nos pasa a nosotros y nos explicamos este desenlace con una causa incontrolable pero interna como aptitud, es muy posible que vayamos a sentirnos avergonzados (Weiner, 1985).

En líneas generales, si el individuo atribuye los éxitos a las causas controlables, esto originará la persistencia y el incremento de la motivación. Por otro lado, si uno adscribe a los propios resultados una causa incontrolable, experimentará el sentimiento de desesperanza e impotencia, lo que, a largo plazo, resultará con la carencia de la motivación y apatía (Weiner, 1985).

3.2.3.3. Estilo atribucional

La estratificación de Weiner, como hemos podido ver, es de suma importancia ya que no solo postula los fundamentos de un análisis causal universalmente válido para cada acción humana orientada al rendimiento, sino también clarifica los enlaces de las dimensiones singulares con los factores afectivos en los que esas repercuten.

Asimismo, la observación de las atribuciones a través del prisma de las categorías interno-externo, estable-inestable y controlable-incontrolable nos posibilita entender «si tales atribuciones se dan de forma más o menos consistente» (Alonso Tapia y Sánchez García,1992:93), es decir, nos permite extrapolar para cada individuo un patrón específico de adscripción causal que se suele emplear tras diversos tipos de situaciones, o, más bien, en un ámbito específico en una línea de tiempo determinado.

Dichos patrones, llamados estilos atribucionales proporcionan una información bastante valiosa para el observador, ya que, conociéndola, podrá prever el comportamiento futuro y, en caso sea necesario, alterar las causas para que se eviten los fracasos y produzcan los resultados favorables.

La teoría de las atribuciones causales de Weiner ha suscitado un gran interés entre los expertos de diferentes ámbitos precisamente por su universalidad y «la aplicabilidad que [...] tiene a temas prácticos» (Créspe Suárez, 1982:34), por lo cual el tema en cuestión es tratado por muchos estudiosos: psicólogos, sociólogos y especialistas en aprendizaje, entre otros.

4. ATRIBUCIONES CAUSALES EN EL APRENDIZAJE DE UNA SEGUNDA LENGUA

En los capítulos anteriores hemos podido observar el concepto de las atribuciones causales en general y sobre todo desde el punto de vista teórico. El propósito de este capítulo es, al contrario, explicar el papel que las atribuciones causales desempeñan en la vida real, más concretamente, en el aprendizaje de una segunda lengua.

Es ampliamente conocido que el estudio de una lengua segunda es un proceso largo y arduo y somos conscientes que son numerosos los factores que lo condicionan. Según muchos investigadores son precisamente las atribuciones causales, las que, tal y como observa Wesley (2012, en Garduño Buenfil et al. 2016) «revisten gran importancia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas ya que buscan ir más allá de lo tangible y entender lo que se piensa», ya que, en muchos casos, el rendimiento de los alumnos no depende de qué ellos pueden hacer, sino de qué creen que pueden hacer.

En lo tocante al contexto educativo institucionalizado en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje, el aula, hay que considerar obligatoriamente dos elementos constitutivos y mutuamente relacionados: el profesor por una, y los alumnos por otra parte. Todos ellos tienden a lograr un solo fin en el escenario de la clase-la adquisición de la lengua por parte de estudiante, pero desde las perspectivas opuestas. Mientras que los profesores facilitan los conocimientos, el alumnado los adquiere. Por eso, al tratar las atribuciones causales, se han de tener en cuenta no solo las autoatribuciones que los alumnos hacen sobre su propio rendimiento, sino también las heteroatribuciones que el cuerpo docente hace de los logros de sus alumnos.

4.1. Atribuciones causales del alumno sobre su propio rendimiento en L2

Como bien perciben Encina Alonso et. al. (2016:8) «el camino del aprendizaje es diferente para cada alumno, aunque la meta sea la misma». Este enunciado refleja de una forma metafórica muy linda lo que el aprendizaje de una segunda lengua significa y cómo se ha de tratar. Además, nos propone la perspectiva que hoy en día se tiene sobre los alumnos, o, mejor dicho, sobre cada alumno en particular que brilla por su autenticidad.

Cada aprendiz de un idioma, así, con un bagaje único de saberes, habilidades, aptitudes, y el mundo afectivo peculiar, sigue el propio recorrido hacia la lengua meta, el camino tejido de muchos o pocos altibajos que se tienen que superar en diversas etapas para conseguir el propósito anhelado. Estos altibajos en el proceso de aprendizaje de L2 se traducen en términos de logros que los aprendices van consiguiendo en el duro viaje hacia la conquista de la competencia comunicativa.

No obstante, hay que hacer hincapié en el hecho de que el mismo logro, definido en el contexto escolar en forma de una nota, puede ir acompañado por signo positivo o negativo según el punto de vista que sobre su propia ejecución tienen diferentes alumnos de L2. Dicho de forma más clara, un “suficiente” obtenido en la expresión escrita en un examen del español para algunos alumnos puede significar un gran éxito, mientras que el mismo rendimiento para otros aprendices puede ser un fracaso total. De todo lo expuesto anteriormente es obvio que el éxito y el fracaso son las variables subjetivas y relativas que dependen de las expectativas, objetivos y motivaciones de los alumnos.

Hablando de la autoevaluación que fue acogida como elemento clave del marco del enfoque por tareas a través de la elaboración de un diario de clase o del portfolio destinados para que el alumno identifique sus puntos de fortaleza y los de mejorar (Consejo de Europa, 2002) es inevitable mencionar el proceso autoatribucional mediante el cual los aprendices tienen la posibilidad de encontrar una adscripción causal que les explique el resultado, sea ese juzgado positiva o negativamente.

En cuanto al tipo de las explicaciones causales con las que el alumnado se sirve en mayor grado para interpretar el propio rendimiento, «parece universalmente admitido que el patrón causal más documentado contempla al esfuerzo y la capacidad como causas dominantes en la explicación del éxito y fracaso académicos, junto con la suerte y la tarea» (Vázquez Alonso y Manassero Mas, 1989:231). Las razones idénticas las obtuvo Weiner (1985) en sus investigaciones y las expuso en ya tratada teoría.

No obstante, con el tiempo se encontraron incluso otras adscripciones causales como resultado de diversos estudios llevados a cabo por expertos que indagaron sobre el tema. Las más importantes son: ayuda de otros, concentración, calidad de instrucción que abarca sea los profesores que los materiales y el método de instrucción, apoyo de la familia, actitud positiva

hacia la lengua, interés, uso de las estrategias, exposición al aducto, entre muchos otros (Vázquez Alonso y Manassero Mas, 1989.; Alonso, 1991; Wiliams y Burden, 1999; Williams et. al, 2001; Gobel et. al., 2013).

Las causas de nuestros acontecimientos a las que responsabilizamos para diferentes desenlaces son importantes puesto que, como observan Pavičić Takač y Varga (2011:40) las propiedades de las causas (*locus*, estabilidad y controlabilidad) condicionarán la conducta futura orientada al logro que se evidenciará en la selección de la tarea (de la dificultad alta, media o baja) y en el nivel de perseverancia mantenido en la resolución de tales tareas.

Con el fin de que el alumno avance en la lengua meta, es necesario que escoja siempre el material que tenga «dosis altas del idioma que se aprende, un poco delante del nivel de la competencia» que posee (Romero Loaiza, 2004:6). Está claro que esta prerrogativa refleja la hipótesis de $i+1$ propuesta por Krashen (1981) en su teoría de la adquisición de la segunda lengua. Para lograr la elección de una tarea adecuada, se tienen que provocar las emociones positivas en el aprendiz las que dependerán de las interpretaciones causales de los éxitos y fracasos.

Por eso los expertos en educación han puesto de manifiesto los perfiles atribucionales más comunes con los que los alumnos analizan los resultados provechosos y desagradables. Algunos, como veremos son favorecedores y tienen repercusiones positivas en el filtro afectivo y en el aprendizaje, mientras que otros lo inhiben y se tienen que detectar y evitar lo antes posible porque pueden causar mucho daño en la psique del individuo y, finalmente, obstruir el aprendizaje del idioma.

4.2. Estilos atribucionales de los aprendices de una L2

Según Matalinares et. al. (2010:102) «puede considerarse que existen tantos tipos de estilos atribucionales como causas a las que atribuir los hechos que se tratan de explicar». Sin embargo, para poder de una forma más sencilla detectar las implicaciones que cada uno de estos numerosos estilos atributivos ejerce sobre el comportamiento dirigido a la acción, se ha vuelto insoslayable uniformarlas con la ayuda de sus dimensiones inherentes.

Jacobson et. al. (1986, en Woodcock et. al., 2015:7) distinguen entre el estilo atribucional positivo por una y negativo por otra parte. El estilo adscripcional positivo es característico

para las personas que se explican sus éxitos con las causas internas y controlables y fracasos con las causas externas, no estables y controlables. Este patrón explicativo es conocido incluso bajo el nombre estilo atribucional adaptativo porque da la posibilidad al sujeto de adaptarse a la situación.

Estilo atribucional negativo o maladaptativo, al contrario, se percata en los sujetos cuyas causas explicativas son tendencialmente internas, globales, no alterables y fuera del propio control cuando se trata de fracasos, mientras que, en caso de un éxito, persisten en que no tienen nada que ver con este resultado y que tuvieron mucha suerte o que el examen era muy fácil (causas externas, no estables, incontrolables) (Garduño Buenfil, 2016:10).

Además de esta clasificación bipolar, existe incluso una más amplia hecha por De Beni e Moè (2006), la que abarca cinco perfiles atribucionales más presentes en el ambiente escolar.

El primer estilo que estos dos autores mencionan es el de esfuerzo estratégico que no acaso encabeza la lista. Este estilo atribucional contempla el esfuerzo como la razón principal de los resultados positivos y su carencia cuando no se cosecha el resultado esperado. Se cree que este esquema explicativo es el más productivo en lo relativo a los logros en el ámbito de la instrucción puesto que el esfuerzo es una causa interna, no estable, pero controlable (De Beni e Moè, 2006). Después de una actividad en la que fracasó, el alumno «se sentirá responsable o culpable del mismo, predirá que puede tener éxito en el futuro si se esfuerza más y, de hecho, tenderá a realizar más esfuerzo» (Núñez Pérez y González-Pienda, 1994:390). Además, tendrá confianza en sí mismo y persistirá en el aprendizaje por más que sea difícil.

Después de haber expuesto el estilo explicativo más eficiente, pasamos a aquello más nocivo para el individuo que aprende. Se trata, en realidad, del estilo atribucional maladaptativo al que De Beni e Moè llaman depresivo. De este peligroso modo de interpretación causal han hablado muchos psicólogos y pedagogos de los que a lo mejor el más conocido es Seligman (1972) quien, junto con sus colaboradores, propuso el concepto de la indefensión aprendida (Berizzi, 2016:27).

Con este término se explica la tendencia de los sujetos a creer que no tienen habilidad para aprender y que por eso fracasan, mientras que los buenos resultados adscriben a las causas externas, inestables e incontrolables. Por lo tanto «la perseverancia de los estudiantes se ve

mermada y esto hace que su rendimiento académico vaya disminuyendo» (Gil Noguera y Hernández Prados, 2017: 246). Asimismo, se ha comprobado que las personas con este estilo tienen «una mayor vulnerabilidad para desarrollar sintomatología depresiva o incluso depresión cuando se enfrentan a situaciones estresantes» (Sanjuán y Magallares, 2007:85).

El tercer perfil adscriptivo es así llamada *pedina* que en español se traduciría como peón o títere. En sustancia, los individuos a los que llamamos de esa manera opinan que nada de lo que hacen depende de ellos mismos sino de las causas externas y no controlables, como la suerte, por lo que, a veces, sus puntos de vista pueden parecer supersticiosos (Berizzi, 2016:27).

Cuando los aprendices asignan la propia habilidad e inteligencia a los resultados durante el proceso de aprendizaje de una lengua segunda, hablamos del estilo atribucional hábil. Este estilo adscriptivo puede resultar muy ventajoso cuando los estudiantes lo utilizan para esclarecerse a ellos mismos y a los demás los motivos de sus triunfos en el aprendizaje puesto que este punto de vista aumenta la autoestima y el autoconcepto, lo que puede repercutir positivamente en el rendimiento del alumno. Sin embargo, el alumno con el estilo hábil, puede pensar que sus capacidades son bastantes para obtener buenos resultados por lo que es muy probable que no se empeñe. Por consiguiente, esto puede ser contra productivo y hacer que a largo plazo el aprendiz no avance, que empiece a fracasar y que al final pierda la autoconfianza y las esperanzas de un nuevo fracaso.

Luego, es posible que asuma una actitud negativa hacia el aprendizaje y que, en vez de escoger las tareas de media dificultad, escoja aquellas fáciles para evitar el fracaso. Además, el estudiante hábil tendrá el mismo patrón explicativo incluso cuando se trata de los resultados negativos, el perfil que, como ya hemos puesto en claro, lo puede llevar al desamparo aprendido y al estado de depresión (De Beni e Moè, 2006).

La última inclinación atribucional se refiere al estilo negador manifestado por la atribución de éxitos a factores internos, estables y no controlables, como es la habilidad o talento innato que uno obtiene o no con el nacimiento. No obstante, el tipo de estudiante negador, en contraste al tipo hábil, va a ser consistente y no va a dudar de sus capacidades en las situaciones adversas, sino que para los fracasos va a culpar las causas externas, las cuales no dependen de su

persona sino del ambiente (Berizzi, 2016:28). En otras palabras, el sujeto se va a considerarse víctima de las circunstancias adversas (Pavičić Takač y Varga, 2011:40).

Esta tendencia a enfatizar los factores internos al hablar de éxitos y a poner de relieve las causas externas para explicar los fracasos en la teoría de Weiner (1985:891) es conocida como *hedonic bias*. Por otro lado, en las obras de otros expertos en tema, como lo advierten Vázquez Alonso y Manassero Más (1989:232-233), el mismo concepto aparece bajo significantes como asimetría atribucional, egocentrismo, egoísmo o benefactancia. Sea cual sea el nombre, es necesario subrayar que este modo de explicación de los propios resultados es muy común entre los individuos ya que ayuda a preservar la autoestima y evitar las emociones negativas de la culpa y la vergüenza.

4.3. Atribuciones causales del profesor sobre la ejecución del alumno en L2

El papel del profesor ha variado mucho en la trayectoria del desarrollo de la metodología de la enseñanza, sobre todo en lo que concierne las segundas lenguas. En los primeros tentativos institucionalizados de enseñar un idioma como era el método de gramática y traducción el profesor ocupaba el lugar del «protagonista del aprendizaje de la/del estudiante» (Melero Abadía, 2000:39) cuyo rol principal era el de proporcionar conocimientos lingüísticos, mientras que el alumno era un espectador pasivo en el escenario educativo.

Descritos roles, por consiguiente, creaban, como observan Richards y Rodgers (1987, en Čurković-Kalebić, 2003) una relación asimétrica entre los actores del proceso didáctico. Se comparaba al profesor con el dirigente de la orquesta sin el que sus músicos-alumnos no podrían conseguir la armonía y la precisión.

Sin embargo, con la aparición de los modelos humanistas de enseñanza de lenguas extranjeras, la relación asimétrica entre el estudiante y el profesor llega a ser cada vez más obsoleta. En este nuevo enfoque, el profesor ya no encarna el rol ni del dirigente ni del director, sino más bien de un colaborador que aconseja al alumno como si fuera su colega y le orienta en el espinoso camino de construcción de una interlengua cada vez más similar a la de un hablante nativo, tratando de mitigar las sensaciones negativas cuando el alumno comete errores. Se cree que de esta forma el alumno se sentirá más relajado en el contexto institucionalizado y que al final logrará rendir con más eficacia.

Además del papel de colaborador, facilitador de conocimientos y el guía que lleva al aprendiz a adueñarse de la competencia comunicativa en la lengua meta, el profesor encarna incluso el rol del evaluador que debería llevar a cabo la evaluación «no solo en forma de un examen final que dé cuenta de cómo ha ido el proceso desde el punto de vista de la adquisición, sino mediante una continuada observación del funcionamiento de la clase (la actitud de los alumnos y la propia, el material didáctico, los resultados, etc.)» (Pastor Cesteros, 2003:504). Dicho de manera más sencilla, la tarea del profesor es valorizar el trabajo del alumno durante todo el proceso educativo, pero también, a través del proceso de autorreflexión, evaluar la propia labor docente, con tal de poder, cuando sea necesario, introducir cambios oportunos para mejorar la eficacia y fomentar de una forma más eficaz el aprendizaje.

Dentro del entorno reglado del aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras la valoración del logro en forma de las notas numéricas o enunciados descriptivos es una prerrogativa para que el alumno pueda encasillar un evento dentro de la categoría de éxito o de fracaso y para poder, en última instancia, justificarse a sí mismo y a los demás tal resultado (Silvestri y Corral, 2005).

Además de la evaluación de la ejecución de los aprendices que en realidad tiende siempre a una fiabilidad y objetividad, los docentes hacen incluso las suposiciones sobre los orígenes de los resultados positivos y negativos que los alumnos suelen obtener, es decir, forman las heteroatribuciones sobre su rendimiento en las tareas diversificadas a lo largo del proceso de aprendizaje.

Tales suposiciones tienden a una mayor subjetividad respecto a las notas ya que no posan en unos fundamentos que se pueden medir sino en unas conjeturas que no necesariamente tienen que corresponder a la realidad. Es más, en muchos casos sucede que las suposiciones atribucionales que el cuerpo docente considera relevantes para los sucesos de propios estudiantes no son correctas, o, al menos, no son las mismas con las que los alumnos se explican su propio rendimiento.

Tratando este fenómeno, hay que evocar la teoría de Kelley (1967), la que, como hemos ya destacado anteriormente, lo adscribe a la falta de la información completa a la hora de hacer atribuciones para actos de otras personas. Un profesor que examina solo la producción oral de los estudiantes en lengua segunda puede pensar que un alumno consigue bajos resultados por

su falta de empeño porque en diferentes exámenes de su asignatura su rendimiento era escaso, mientras que el de los demás era medio o sobresaliente. Aquí el profesor tiene solo las informaciones de consenso y de consistencia, mientras que le falta la información de distintividad, es decir, si en otros campos de la competencia comunicativa el mismo alumno llega a los resultados similares o no. Por lo tanto, la información incompleta tal vez produzca una suposición errónea en la mente del profesor.

Además de esto, hay que destacar incluso al sesgo atributivo fundamental definido como «tendencia de los observadores a subestimar los factores situacionales, externos, frente a las disposiciones del actor» (Manassero Mas, 2005:9), lo que, trasferido en el ambiente escolar, sería la inclinación de los evaluadores a sostener que para el escaso rendimiento del alumno es responsable él mismo negando en el mismo momento la posibilidad de que este alumno haya tenido problemas de concentración u otro tipo de problema de índole situacional.

Sean cuales sean, las hipótesis hechas de parte del personal de enseñanza influyen consciente e inconscientemente en su comportamiento en la clase hacia los aprendices. Sus adscripciones causales se ven reflejadas, como observan Manassero Mas y Vázquez Alonso (1995:127) «en la interacción normal en el aula, mediante referencias directas a la causalidad, o más sutil e indirectamente, a través de las observaciones verbales, la transmisión de instrucciones, los refuerzos (ayudas, castigos, culpabilización), la realimentación verbal (alabanzas o críticas) y las reacciones emocionales (compasión o ira) y gestuales del profesor».

Dicho de forma más sencilla, todo lo que hace o dice el profesor, puede contener al menos una pizca de juicio sobre las razones que este considera responsables para diferentes resultados de los estudiantes, los que, por su parte, pueden intuir fácilmente la heteroatribución implícita del profesor, y, en última instancia, adoptarla como relevante a la hora de encontrar la razón principal de sus éxitos, pero sobre todo de los fracasos. Como podemos concluir de lo expuesto, las heteroatribuciones pueden tener una repercusión muy significativa en el alumnado, pero de la misma forma en la que pueden ser beneficiosas, pueden resultar dañinas.

Por consiguiente, los profesionistas de la docencia de las lenguas extranjeras en primer lugar habrían de ser conscientes de lo fácil que es caer en la trampa de los sesgos atribucionales por lo que es de importancia impactante tener cuidado con lo que vamos a transmitir al alumno,

de qué manera nos vamos a comportar y con qué palabras lo vamos a evaluar. Además, tendrían que conocer a los estudiantes y su manera de pensar sobre el rendimiento, y, más aún, «animar las atribuciones positivas [...] en lugar de ratificar las atribuciones negativas que ellos conocen» (Manassero Mas y Vázquez Alonso, 1989:237) no solo después de los fracasos, sino también después de buenos resultados. Este proceso es conocido bajo el nombre del entrenamiento retribucional en el que, como el mismo nombre lo sugiere, entrena a los individuos a atribuir los éxitos al estudio y empeño y los fracasos a la falta de los mismos (Docampo Chiaromonte, 1997:374).

En otros términos, esta terapia propugna que los docentes hagan creer a los alumnos que sus resultados, sean esos positivos o negativos, dependen únicamente de ellos mismos, ya que la autorresponsabilización conlleva en sí la dimensión de controlabilidad. Si el individuo siente que tiene las riendas de su aprendizaje en las propias manos, sus triunfos le harán sentirse orgulloso de sí mismo y los fallos en camino solo van a ser una nueva oportunidad para mejorar.

5. INVESTIGACIONES SOBRE ATRIBUCIONES CAUSALES

Debido al interés que han despertado las atribuciones causales, hoy en día existe una amplia gama de los ámbitos en los que se investiga el impacto de este factor afectivo que repercute de manera significativa en la conducta humana. Así, se examina su rol de forma autoatribucional dentro del campo de las relaciones interpersonales, relaciones amorosas o de amistad, en el deporte, dentro del sector laboral para fomentar la eficiencia, en los juegos de azar o, por ejemplo, entre los pacientes que sufren de diversos tipos de enfermedades. Son interesantes igualmente los estudios de tipo heteroatribucional. De ellos podemos destacar los que tratan la pobreza o el terrorismo islamista, temas de gran relieve en el escenario de la sociedad actual.

Cuando hablamos de estudios atribucionales llevados a cabo en el contexto de la educación nos encontramos de nuevo con una marea de materias. Se investiga su papel en el estudio de la medicina, de la historia, de las matemáticas e incluso en el aprendizaje de termodinámica.

El ambiente en el que tiene lugar la enseñanza de las lenguas extranjeras es un área más en la que nacen las investigaciones sobre las atribuciones causales, pero hay que destacar que todavía queda mucho por indagar (Gobel et. al., 2013). Los estudios más conocidos del impacto que las explicaciones causales ejercen en la segunda lengua o lengua extranjera se refieren sobre todo al inglés por ser este, en la gran parte del mundo, el idioma extranjero más estudiado. Al mismo tiempo en el campo del estudio de otras lenguas segundas, como el español, el francés, el italiano y muchas otras más, carecen los trabajos similares.

Dentro de las aulas en las que tiene lugar el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras en general se han investigado mayormente las variables como la edad, el sexo y la cultura (Williams et. al. 2001) o la lengua meta, pero, a lo mejor la mayor atención se ha dado tentativo de encontrar una correlación entre el rendimiento y las atribuciones causales específicas o estilos atribucionales.

5.1. Investigaciones sobre diversas atribuciones causales y el rendimiento en L2

Cuando observamos razones principales de éxitos y fracasos, la mayor parte de las investigaciones arroja los resultados ya demostrados en el trabajo de Weiner y corrobora que las atribuciones causales de rendimiento más importantes son la competencia, el esfuerzo, la dificultad de la tarea y el azar. Uno de los estudios más importantes en sostener dicha

hipótesis es el de Williams y Burden (1999), los que revelan la tendencia de los estudiantes británicos del francés de las escuelas primarias y secundarias al atribuir los éxitos primordialmente al esfuerzo, el que se ha demostrado como atribución causal más eficiente que en gran medida predice el resultado. Al lado de este factor, surgieron como muy relevantes la competencia, pero también la ayuda de otros, la que, aunque mencionada, no ha sido elaborada en el estudio weineriano.

En caso de efectos insatisfactorios en la medición de saber lingüístico del idioma segundo en el mismo trabajo se destacan las atribuciones mayormente externas, tales como la dificultad de la tarea, distracción o baja calidad de la enseñanza por la que se culpa a los profesores. A modo de concluir, se enfatiza una vez más la hipótesis de Weiner sobre el *bías hedónico* que se caracteriza por la adscripción de las causas internas a los éxitos y aquellas externas a los fracasos para salvaguardar el autoconcepto y huir a la vergüenza y a la sensación desagradable de sentirnos culpables.

A los resultados muy similares han llegado Mihaljević Djigunović (1998) y Siročić (2008) investigando cuáles son las atribuciones causales que los alumnos de Croacia hacen de sus propios resultados en estudio del inglés como lengua extranjera (en Takač y Varga, 2011).

Ambas investigadoras descubrieron que los alumnos del inglés de la escuela primaria son propensos a explicarse los propios resultados agradables con su propio empeño y habilidades. Además, se ha puesto de manifiesto que los estudiantes croatas se responsabilizan incluso por el rendimiento negativo, viendo como la razón principal de su fracaso la falta de estudio y de esfuerzo, pero también la carencia de la suerte (Siročić, 2008, en Takač y Varga, 2011) y la dificultad de la tarea (Mihaljević Djigunović, 1998), las causas que, si bien son diversas en significado y significado, comparten las mismas dimensiones estructurales - son externas, cambiables e incontrolables. Tomando en consideración los resultados de ambos trabajos se resume que el alumnado croata tiene un estilo atribucional adaptativo y estimulante para el estudio de inglés (Takač y Varga, 2011).

Ya que hemos mencionado el esquema dimensional de las atribuciones vale la pena destacar otro trabajo que apoya lo anteriormente expuesto. Se trata del artículo de Sorić y Ančić (2008) quienes, investigando la relación entre las estrategias de aprendizaje y las atribuciones causales en alumnos que estudiaban inglés en escuela primaria y secundaria, encontraron que los alumnos que se consideran exitosos son más propensos a describir los propios resultados a

través de las causas internas y estables con respecto a los alumnos que creen no tener éxito en la lengua.

No obstante, aunque existen muchos descubrimientos que consolidan las tesis sobre internalización de las causas de éxito y externalización de las de fracaso, es preciso remarcar que hay de otros que la desmienten. Por ejemplo, Tse (2000, en Williams y Burden, 2004) observando cualitativamente los motivos de éxito de los alumnos adultos estadounidenses que estudiaban la lengua extranjera en la universidad encontraron que las causas más frecuentes de sus logros positivos son el profesor, las circunstancias en las que la lengua se adquiere, la comunidad y, en el último lugar, la motivación personal. Todas las causas, como se puede percibir, son mayormente externas, más o menos estables, pero no controlables, a diferencia de la motivación que se caracteriza por su internalización. Es interesante subrayar como, por más que se trate de estudiantes adultos, ellos omiten el valor del propio empeño en el rendimiento, el hecho que se relaciona con un estilo atribucional maladaptativo que no se considera como un fundamento estable para el desarrollo continuo y para la consecución del nivel lingüístico deseado.

5.2. Investigaciones sobre atribuciones causales con respecto al factor sociocultural

De la mayoría de los estudios que acabamos de describir deriva el patrón atribucional que considera el esfuerzo como la explicación más común del rendimiento positivo y su falta en caso de los resultados negativos. Sin embargo, hay que considerar que todos esos estudios, partiendo de Weiner (1985), han sido llevados a cabo primordialmente en los entornos pertenecientes a la cultura occidental.

No es, empero, raro el caso en que los mismos tipos de métodos de investigación de las atribuciones en los países del oriente originan los resultados considerable o completamente distintos. Con el propósito de corroborar dicha tesis citaremos el trabajo completo de Mori (2012) la que se ocupó principalmente del estudio de las atribuciones hechas por parte de los estudiantes en Malasia, Tailandia y Japón. En resumidas cuentas, los resultados a los que llegó revelaron que los estudiantes de Asia, al contrario del alumnado de Europa y EE.UU., ven como las causas principales de sus éxitos la figura del profesor y la atmósfera alentadora de la clase. Si sucede un resultado que no es conforme a las expectativas y es valorado negativamente, los asiáticos lo adscriben a no haberse empeñado lo suficientemente o, hasta a la poca habilidad.

A los mismos hallazgos se llegó en Turquía en el trabajo de Erten y Burden (2014). Se ha demostrado en una muestra de 267 alumnos de sexta clase de 6 diversas escuelas primarias que la causa más frecuente con la que participantes argumentaban su alto rendimiento fue el profesor.

Los resultados muy semejantes fueron obtenidos incluso por Thang et. al. (2011). Los participantes que tomaron parte en esta investigación fueron los estudiantes malasio de seis universidades cuyas respuestas con respecto a las atribuciones causales de éxitos y fracasos que experimentaron durante el estudio fueron las siguientes: el interés en obtener una buena calificación y la competencia del profesor los consideraron como los más relevantes cuando trataban de explicarse las buenas notas, mientras para el bajo rendimiento los orígenes los vieron en la escasa preparación, insuficiente estudio y poca habilidad. El esfuerzo ha sido mencionado incluso como una de las causas responsables para el éxito, pero no en tal grado como en caso de los estudiantes europeos o americanos.

En virtud de lo anteriormente expuesto se discurre que las naciones de la cultura oriental son más propensas a interpretar los desenlaces del propio estudio con los estilos atribucionales desadaptativos o hasta depresivos, sobre todo cuando se trata de las ejecuciones fallidas. En cambio, se consideran menos responsables de sus propios éxitos, atribuyendo principalmente los resultados satisfactorios a los factores externos e incontrolables, como la figura del profesor, precisamente por el gran respeto que le tienen los estudiantes (Erten, 2015).

Cuando, por otra parte, hablamos de la suerte, que en la teoría weineriana se encuentra en la selección prestigiosa de las cuatro razones de mayor relieve en las explicaciones causales de éxitos y fracasos, esta se menciona solo ocasionalmente o no figura en absoluto como es el caso de los 25 estudiantes en Bahreín en el trabajo de Williams et. al. (2001).

5.3. Investigaciones sobre las atribuciones causales en L2 con respecto a la edad

Se ha hallado que incluso la variable de edad influye en la explicación causal del rendimiento en la lengua extranjera. En un estudio cuantitativo de Williams et. al. (1999) en el que los alumnos tenían que citar las causas más responsables para los propios resultados en la lengua se ha subrayado que los alumnos más jóvenes creían que sus buenos resultados se provocaron en gran parte por haber escuchado al profesor y por haberse concentrado. Se trataba de los alumnos de 10 a 12 años de edad. En cambio, los alumnos mayores propusieron una gama

más extensa de las causas, indicando que han logrado un resultado provechoso por su habilidad y por haber estudiado mucho. En este estudio podemos ver como los alumnos más jóvenes no creen que el esfuerzo sea decisivo para el logro, mientras que los estudiantes de los años superiores lo consideran muy significativo.

Sin embargo, no todos los estudios reflejan la misma situación. Por ejemplo, Hassaskhah y Vahabi (2010), observaban las inferencias causales de los estudiantes iraníes de inglés de diversas edades: niños, adolescentes y adultos. Los resultados obtenidos arrojaron luz sobre el empeño como la razón principal de los logros estudiantiles, seguido de la dificultad de la tarea, la habilidad y la suerte. Un hallazgo interesante es que los niños en mayor grado de los adolescentes y adultos, creen en la controlabilidad y la cambiabilidad de las causas de propios resultados, las dos dimensiones implementadas en el esfuerzo, por lo que se puede discernir que los niños se responsabilizan más por sus actos que los adultos y los adolescentes.

En otro trabajo (Williams et. al., 2004) se ha hallado que los alumnos de once años de edad atribuían sus éxitos al esfuerzo, mientras que, conforme los estudiantes de lengua se estaban volviendo más maduros, adscribían su rendimiento menos al esfuerzo, pero más a las estrategias de aprendizaje y al interés para aprender.

5.4. Investigaciones sobre atribuciones causales en L2 con respecto al sexo

Cuando se toma en consideración el género hay que destacar que las investigaciones no aportan los resultados consistentes y uniformes. (Erten, 2015) Algunas investigaciones revelan que la variable del sexo no tiene un impacto significativo en las atribuciones causales (Hassaskhah y Vahabi, 2010).

Al mismo tiempo, otras investigaciones (Williams et. al., 2004; Mori, 2012) aportan las diferencias entre las mujeres y los hombres cuando se trata de adscripciones causales. En su trabajo se puso de manifiesto que los hombres son más propensos a explicarse los propios resultados positivos con el esfuerzo que invierten en el estudio con respecto a las mujeres las que sostienen que el uso de la buena estrategia les ha brindado con una buena nota. En cuanto a las causas externas, las mujeres consideran que el profesor tiene mayor mérito cuando se habla de éxitos, mientras que los hombres consideran que a sus buenos resultados contribuyó más el hecho de que la prueba no era tan difícil (Williams et. al., 2004).

Al hablar de resultados escasos, el mismo trabajo exhibe que las alumnas se responsabilizan más que los alumnos por el bajo rendimiento culpando de eso la falta de trabajo. Por otra parte, los chicos en mayor grado de las chicas afirman que son el profesor y el ambiente no agradable las causas por los que no han aprobado.

6.5. Investigaciones de las atribuciones causales con respecto a la lengua meta

Como ya se ha destacado anteriormente, las atribuciones causales fueron principalmente examinadas en el contexto del aprendizaje del inglés como idioma segundo (Pavičić Takač y Varga, 2011; Thang et. al., 2011; Mori, 2012; Garduño et. al, 2016; Taskiran y Aydin, 2017), mientras que al resto de las lenguas extranjeras no se ha dedicado tanta atención.

No obstante, el trabajo de Williams et. al. (2004), entre otras variables observadas, incluye el tipo de la lengua como uno de los factores que pueden provocar distintas atribuciones causales por parte del alumnado. Para examinarlo, Williams y sus colaboradores utilizaron una muestra de 285 estudiantes británicos entre 11 y 16 años que estudiaban el francés, el alemán y el español como idiomas extranjeros y recogieron los datos por medio de un cuestionario semiabierto. Una de las preguntas medía si los alumnos se consideraban exitosos o no en el aprendizaje del idioma que aprendían mientras que, a otras dos preguntas relevantes para la variable en cuestión, los alumnos tenían que responder escribiendo cuatro razones que consideraban responsables para sus éxitos y cuatro causas culpables para los fracasos.

El estudio mostró que en todas las tres lenguas la causa predominante del éxito era el esfuerzo. En segundo lugar, es interesante observar cómo los estudiantes del español consideraron la tarea, es decir su facilidad, como un factor muy significativo cuando se hablaba de logros satisfactorios, mientras que una de las causas más relevantes en consecución de alto rendimiento en francés era el profesor. En todos los tres grupos para conseguir buenos resultados era importante incluso tener habilidades y saber utilizar las estrategias de aprendizaje.

En caso de la suspensión del examen, todos los aprendientes creían que el problema más importante era el de no haber estudiado lo suficientemente. Por otra parte, la mayor parte de los estudiantes del español y del francés, citando las razones de fracaso, pusieron en el segundo lugar la falta de habilidad, la cosa que no hicieron los aprendientes del alemán,

quienes, a diferencia de otros, consideraban importante el mal comportamiento en la clase (Williams et. al. 2004).

Como hemos podido observar, el estudio de diversas lenguas aporta algunas diferencias significativas en las explicaciones causales de rendimiento, por lo cual es de suma importancia investigar cada idioma por separado. Ya que, por lo menos en lo que concierne las atribuciones causales, las aulas en las que se estudia la lengua española casi no han sido investigadas, en las páginas siguientes vamos a exponer los resultados de la propia investigación cuyo eje central son precisamente las atribuciones causales que el alumnado hace del propio rendimiento en español.

6. INVESTIGACIÓN SOBRE ATRIBUCIONES CAUSALES EN LOS ESTUDIANTES CROATAS DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Como ya hemos puesto en claro en las páginas anteriores, las atribuciones causales son las razones con las cuales los individuos tratan de justificar los resultados de su propio rendimiento, sea este positivo o negativo. En el contexto del aprendizaje de los idiomas extranjeros las causas que consideramos responsables de nuestros logros se clasifican dentro de la categoría de los factores afectivos, precisamente porque suscitan diversos tipos de emociones según la causa a la cual se imputa por un desenlace. Tales emociones tienen unas repercusiones de gran envergadura en la percepción sobre nosotros mismos y sobre nuestro proceso de aprendizaje y, en última instancia, sobre el rendimiento, especialmente en el campo de las lenguas extranjeras.

Así, verbigracia, si el individuo cree haber obtenido buenas notas por el simple hecho que se le dan bien las lenguas, va a estar orgulloso de sí mismo, lo que hará que su autoestima incremente y que, la próxima vez en las condiciones similares obtenga de nuevo un resultado conforme a sus expectativas. No obstante, tal explicación causal puede ser peligrosa a largo plazo ya que el alumno, al apoyarse solo al propio talento y soslayando la importancia del esfuerzo, puede llegar a un estancamiento en el aprendizaje y, por consiguiente, perder la motivación. Por eso es de suma importancia conocer qué tipo de explicación causal suelen emplear los alumnos tras sus éxitos, pero sobre todo después de los fracasos.

En esta parte del trabajo vamos a poner de manifiesto los resultados de una investigación sobre las atribuciones causales de los estudiantes de lengua española. Ante todo, se van a exponer el propósito y las hipótesis del estudio, la metodología que se ha utilizado y, finalmente, los resultados obtenidos. En la última parte del trabajo analizaremos los datos poniéndolos en relación con la teoría expuesta en las páginas anteriores y con los resultados de los estudios similares que se produjeron en el pasado. Por último, a modo de concluir, vamos a proporcionar algunas sugerencias prácticas para los docentes de lengua y explicaremos los probables puntos débiles del trabajo de manera que en futuro puedan ser investigados de forma más minuciosa.

6.1. Objetivos e hipótesis

El objetivo del presente trabajo es, ante todo, llegar a conocer cuáles son las explicaciones causales de los estudiantes del español como lengua extranjera a las cuales atribuyen los propios éxitos y fracasos. Además de eso, otro propósito consiste en hacer un estudio transversal que va a sugerir si existe la diferencia entre las explicaciones causales en varias fases del aprendizaje del español, es decir, si los estudiantes de diferentes años de estudio se explican los propios resultados de la misma forma o tienen diferentes puntos de vista en cuanto a la autoevaluación y justificación del propio rendimiento.

Por último, se va a tratar de explicar si ciertos patrones atribucionales influye positiva- o negativamente en el proceso de aprendizaje del español y en los resultados, es decir, qué tipo de estilo atributivo es el mejor predictor de un futuro éxito y, por el contrario, qué patrones pueden resultar perjudiciales si aparecen en el estudio del idioma español.

A partir de la literatura previa suponemos, en primer lugar, que subsiste una relación de interdependencia entre las causas atribucionales y el rendimiento académico. Al hablar de las causas del rendimiento más presentes en la muestra de los estudiantes croatas del español estas, según nuestro punto de vista, van a ser el esfuerzo, la habilidad, la dificultad de la tarea y la suerte. No obstante, creemos que los estudiantes citarán incluso otras causas a la hora de hablar de sus logros y que esas, comparándolas con los trabajos anteriores, van a ser más similares a las causas propuestas por los estudiantes pertenecientes a la cultura occidental que a las de los estudiantes de la cultura oriental.

En cuanto a la comparación entre las causas adscriptivas y los años de estudio, nuestra hipótesis es que existen diferencias en los comportamientos atribucionales entre varios grupos. Más específicamente, creemos que los estudiantes de pregrado tendrán mayor propensión con respecto a los de grado al atribuir los logros al propio esfuerzo, pero también a la facilidad de la tarea ya que la mayor parte del alumnado llega a la Universidad con un buen conocimiento previo del idioma que es, en realidad, una prerrogativa para inscribirse en el estudio del español. Por otro lado, los estudiantes de niveles superiores podrían citar más a menudo que sus colegas de años anteriores las estrategias de aprendizaje como un factor relevante en las explicaciones de resultados por haber acumulado más experiencia en el aprendizaje del idioma en cuestión durante los años del estudio.

Por último, poniendo en relación diversos patrones atribucionales y el rendimiento, creemos que el mejor predictor del rendimiento académico será el estilo atribucional compuesto de las causas internas, no estables pero controlables, mientras que las notas dependerán en menor grado de otros estilos explicativos.

6.2. Metodología del estudio

6.2.1. Instrumentos

Con el fin de recolectar los datos indispensables para la presente investigación, utilizamos un cuestionario semiabierto, compuesto de tres partes. La primera parte se refiere a las preguntas de tipo sociodemográfico en la que medimos el sexo, la edad, el año del estudio y la nota más frecuente referente a las asignaturas académicas cuyo propósito principal es proveer al alumno de los conocimientos fundamentales con respecto a la estructura lingüística del español, de la gramática, del repertorio léxico, entre otras cosas, con el objetivo final de conseguir una competencia comunicativa en español como lengua meta.

El eje alrededor del cual gira el tema de las ocho preguntas (cuatro abiertas y cuatro cerradas) pertenecientes a la segunda parte de la encuesta es la reflexión sobre la definición del éxito y del fracaso en el estudio del español a nivel académico y autodeterminación del propio rendimiento (si se puede considerar el éxito o el fracaso). Además, las preguntas en esta sección tienden a revelar las concepciones estudiantiles sobre la evaluación en forma numérica en general (cuales notas son indicadores del éxito y cuáles del fracaso) y, más específicamente, si la nota promedia de cada participante en lo referente al estudio del español refleja o no de manera objetiva las competencias objetivas conseguidas hasta el momento.

Asimismo, ya que el proceso de autoatribución causal está estrechamente vinculado con la evaluación, es precisamente a este punto donde se ha considerado oportuno incluir las preguntas para investigar la tipología de las causas que los encuestados “culpan” por su rendimiento, sea positivo que negativo. Cada pregunta requiere cuatro respuestas. En otras palabras, los encuestados tienen que proporcionar cuatro causas que consideran más relevantes a la hora de hablar de los éxitos y la misma cantidad de razones, que, según su punto de vista, son responsables para los fracasos. Se trata, de hecho, de las dos preguntas que han sido tomadas del cuestionario simple de Williams et. al. (2004) y las que permiten una enumeración libre de las causas de cada individuo sin que se le sugieran las respuestas.

Al final, el último, tercer apartado, cuyo propósito es medir el estilo atribucional que más predice el futuro éxito en el aprendizaje de la lengua española, consiste en 30 ítems. La mitad de las afirmaciones se refiere a los fracasos y la mitad a los éxitos en la lengua española y todas han de ser calificadas con una escala Likert de cinco elementos.

El elemento 1 significa que el ítem no se puede aplicar de nada a la experiencia personal de estudiante en cuanto al estudio de la lengua española; el 2 quiere decir que generalmente no se puede aplicar; el elemento 3 denota que a veces la afirmación refleja la experiencia personal; el 4 que el ítem se puede aplicar muy a menudo; y el 5 que la afirmación vale siempre para el individuo.

El listado de las afirmaciones ha sido adoptado en gran medida del cuestionario EAT de Alonso Tápia y Sánchez García (1992). Sin embargo, ya que este cuestionario medía los estilos atributivos no solo en el ámbito de la educación y formación, sino también con respecto a las relaciones interpersonales, las que no son el objetivo de nuestro trabajo, estas afirmaciones han sido excluidas del cuestionario con el fin de ajustarlas a las necesidades de los estudiantes del español.

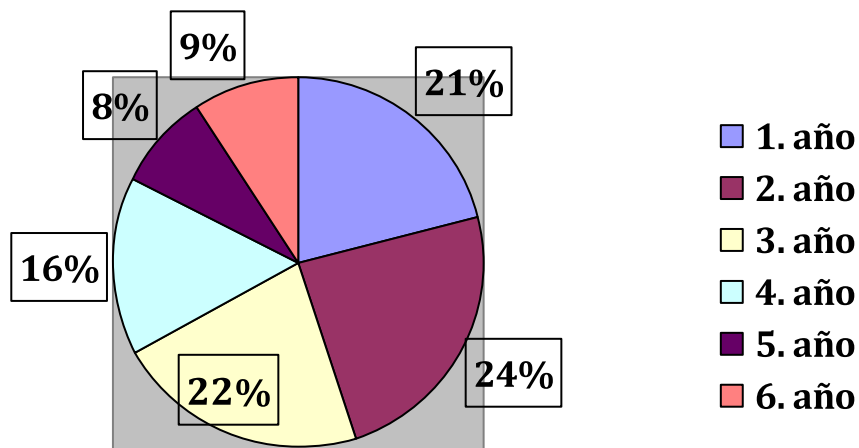
Además, el cuestionario EAT, al lado de las atribuciones del éxito y fracaso en el estudio de la lengua, medía incluso las atribuciones causales de los alumnos en otras asignaturas, como por ejemplo en matemáticas, por lo que incluso esas afirmaciones quedaron fuera del nuestro cuestionario. Por último, hemos añadido algunos ítems más para medir algunas causas como, por ejemplo, la concentración, la facilidad de la materia (es decir, del examen, de la tarea o de la lengua en general), las estrategias del aprendizaje y también el apoyo de la familia y de los amigos o la ayuda de otros (trabajo en grupo).

6.2.2. Muestra y procedimiento

La presente investigación se realizó con una muestra de 115 estudiantes del español en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales en la Universidad de Zagreb. Han participado los estudiantes de 6 cursos en total, 3 de pregrado y 3 de grado. Los estudiantes encuestados pertenecen a la población juvenil, tienen entre 18 y 30 años y su edad promedio es 21,5 %. En cuanto al sexo, hay que subrayar que la mayor parte de los participantes eran mujeres y solo el 7% los hombres. Aunque el cuestionario fue suministrado a 115 estudiantes, se han tomado en consideración solamente las respuestas de 108 estudiantes puesto que 7 participantes no

respondieron completamente a todas las respuestas, por lo que fueron excluidos de la muestra. La diferenciación numérica entre los estudiantes con respecto al año de estudio es visible en el gráfico siguiente.

Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes por año



El número de estudiantes del primer año de pregrado fue 23 (21%), del segundo año 26 (24%), y del tercer año 24 (22%). Cuando hablamos de participantes de grado, tenemos que subrayar que participó un menor número de los estudiantes con respecto al número de los estudiantes de pregrado. De forma más detallada, en el estudio se consideraron las respuestas de 16 estudiantes del primer año de grado (en el gráfico 4. año), es decir, el 16 % de la muestra completa; de 9 estudiantes del segundo año de grado (en el gráfico 5. año), es decir el 8% de la muestra; y de 10 estudiantes que escriben su tesis final (en el gráfico 6. año), o sea, el 9 % de la muestra completa.

La investigación fue realizada durante las clases de varias asignaturas en el Departamento de Estudios Hispánicos y solo en parte a través del cuestionario subido al Internet debido a que los estudiantes del segundo y del tercer curso de grado no tienen clases regulares sino escriben su trabajo final.

Antes de rellenar el cuestionario, a los estudiantes se les proporcionaron las pautas claras sobre la manera en la que tenían que responder a las preguntas. Se les pidió que fueran sinceros y se les garantizó la anonimidad y la utilización de sus datos única y exclusivamente

para las necesidades del estudio. En cuanto a la segunda parte del cuestionario formada por las preguntas abiertas, se les pidió que ofrecieran el número requerido de las atribuciones causales y que respondieran a todas las preguntas. De la misma manera, con el propósito de no imponer las causas de rendimiento, se advirtió a los estudiantes que primero rellenaran la segunda parte del cuestionario y luego la tercera puesto que en la tercera parte se sugerían las respuestas. Dada la claridad de las instrucciones, los alumnos no tenían preguntas adicionales por lo cual fueron necesarios solo 15 minutos para que el cuestionario se completara. Por la heterogeneidad de la muestra en cuanto al nivel del español de los estudiantes croatas el cuestionario se administró en su lengua materna. Sin embargo, en los anexos se puede consultar un ejemplar del mismo cuestionario traducido al español.

6.3. Resultados y análisis de datos

6.3.1 Atribuciones causales de éxito y fracaso de los estudiantes croatas del español

Para analizar los datos que obtuvimos de la segunda parte del cuestionario, hemos empleado el enfoque basado en la teoría fundamental (Strauss y Corbin, 1990), un método de investigación muy utilizado en el ámbito de las ciencias sociales. Puesto que cada uno de los 108 estudiantes indicó 4 causas responsables de sus éxitos y 4 para sus fracasos en la lengua española, nos enfrentamos a una gran variedad de las causas que tratamos de interpretar y agrupar bajo un número reducido de denominadores.

Con el objetivo de evitar la subjetividad que puede surgir de la interpretación de las palabras ajenas, las categorías han sido analizadas por 2 investigadores más los que llegaron a las conclusiones muy similares. Además, se usó incluso el método comparativo constante de Glaser y Strauss (1967:105) en el que las categorías han sido analizadas en diferentes momentos. Todo eso contribuyó a una fiabilidad más alta de los resultados que se exponen a continuación.

6.3.1.1 Definición de éxito

Cuando se habla de éxito se piensa en seguida sobre los resultados positivos y agradables que nos provocan sensaciones de felicidad y de orgullo. Sin embargo, no todos tienen los mismos objetivos ni visión de un éxito. Por lo tanto, se ha considerado imprescindible investigar cuáles aspectos tienen que ser cumplidos para que un estudiante del español se considere exitoso.

Casi la mitad de las definiciones propuestas (el 49 %), sugiere que los estudiantes, independientemente del año de estudio, consideran que el nivel de éxito se mide, en primer lugar, con la posibilidad de saber desenvolverse con la lengua en general, pero especialmente en un contexto natural que supone saber establecer una comunicación adecuada y comprensible con los hablantes nativos de la lengua. Aquí cabe destacar que algunos estudiantes especifican que la prerrogativa para que ellos se consideren exitosos en la lengua española es saber comunicar de manera escrita (4 % de las menciones), mientras que otros definen el éxito en español con el concepto de entender la lengua (6,5 % de todas las respuestas).

Como la segunda cosa más importante para poder considerarse exitosos en español es conocer las reglas gramaticales (19% de todas las respuestas) y el léxico (11% de las respuestas). Dicho de otra forma, para los encuestados es la obtención del componente lingüístico de la competencia comunicativa el sinónimo del éxito en el idioma. Al lado de esto, aunque en menor grado, se menciona incluso el conocimiento de la cultura española (lo que se asocia con las destrezas sociolingüísticas y socioculturales: saber utilizar los recursos lingüísticos adecuados en diferentes contextos y situaciones. El conocimiento de la cultura y civilización como una condición del éxito aparece en 4,5% de las respuestas.

6.3.1.2. Diferencias en la concepción de éxito entre diversos años del estudio

Lo que acabamos de exponer es una imagen que tienen todos los estudiantes en general sobre el éxito en el estudio del idioma español. Sin embargo, existen algunas diferencias en las percepciones del éxito entre los estudiantes de pregrado y los de grado. Así los estudiantes de pregrado suelen hablar mucho de la importancia de conseguir el acento español y de aprobar los exámenes de la lengua, lo que se refiere que su percepción del éxito tiene que ver con la nota final.

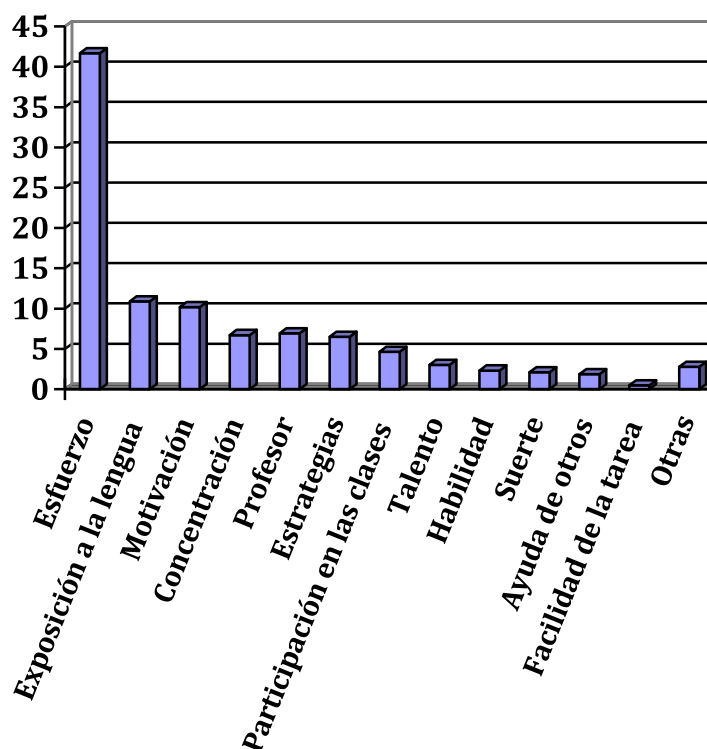
Por otra parte, los alumnos de grado creen que el éxito es estrechamente vinculado con la habilidad de enseñar la lengua. Esto probablemente se debe al hecho de que la mayor parte de ellos elige el curso de profesorado como la carrera principal de grado. Lo mismo ocurre con el “saber traducir” que se menciona como un indicador relevante de éxito mayormente en los niveles superiores, si bien aparece incluso en el primer y en el tercer año de estudio. Una de las posibles razones que pueden explicar esa tendencia es que algunos estudiantes de grado

escogen la carrera de traducción, por lo cual es posible que este hecho influya en su percepción de éxito.

6.3.1.3. Atribuciones causales de éxito

Cuando hablamos de las causas que los estudiantes croatas del español consideran responsables de sus éxitos en general, del análisis de los resultados emergieron 432 causas para explicar el rendimiento positivo. Las causas han sido observadas y agrupadas según significado en trece categorías de las atribuciones más citadas, es decir, trece tipos de causas. Estas, junto al valor numérico que indica en qué medida aparecen, son presentadas en el siguiente gráfico. Los valores numéricos son expresados en porcentajes.

Gráfico 3. Atribuciones causales de éxito



Como se puede discernir del gráfico, el esfuerzo es la atribución causal que se considera como la condición más importante para lograr resultados positivos en la lengua. El esfuerzo aparece citado como la razón principal de los alumnos cuando se trata de éxito, más concretamente, el 42 % de todas las causas. Esa categoría abarca diversas afirmaciones como, por ejemplo, “tengo perseverancia”, “repaso la materia muy a menudo” “trabajo mucho”, “estudio mucho”,

“hago las tareas”, “me esfuerzo”, “me tomo bastante tiempo para aprender algo”, “practico la lengua cada día”, las que, en realidad son diversas definiciones de empeño.

En el segundo lugar se encuentra la atribución a la que hemos denominado “exposición a la lengua” que se refiere al aprendizaje de la lengua autónomo llevado a cabo fuera del aula. En 11 % de las respuestas se ha hecho referencia a esta atribución la que incluye respuestas como “leo libros en español”, “escucho la música de los cantantes españoles e hispanoamericanos”, “veo las películas en español”, “traduzco las telenovelas” o “hablo mucho con los nativos”. Aunque este concepto sobreentiende el esfuerzo, hemos decidido apartarlo de la primera categoría porque concierne las actividades adicionales las que los estudiantes hacen seguramente porque tienen una motivación intrínseca para hacerlo y no porque alguien se les haya impuesto algo.

Es precisamente la motivación que figura como la siguiente explicación causal más relevante según el punto de vista de los estudiantes croatas y ha sido nombrada en 10% de las respuestas a través de significantes como: “tengo interés para estudiar la lengua”, “quiero seguir adelante y mejorar”, “me gusta el español” o, simplemente “soy motivado/a”. Es interesante mencionar incluso que en varias afirmaciones aparece una motivación no orientada al logro, sino a la evitación del fracaso, como, por ejemplo, “no quiero suspender el examen”.

Atribuciones causales como la concentración, el profesor y la estrategia de aprendizaje son las siguientes condiciones de suma importancia para conseguir el logro positivo en la lengua española. El profesor es, entre ellas, visto como el elemento de mayor peso y el 7% de las causas propuestas hablan de su importancia. Esta ocurrencia nos da a entender que los participantes dan mérito incluso a los profesores tras obtener buenas notas y conseguir éxito y no solamente a su propio trabajo. En esta categoría han sido agrupadas varias respuestas, desde la causa neutra como “buen profesor” hasta las explicaciones más específicas que conciernen su trabajo (“las clases interesantes”, “buena organización de las clases por parte del profesor”, “los materiales muy útiles”, “el profesor me ha explicado bien la materia”) o la personalidad y el carácter (“buena comunicación con el profesor” o “ayuda del profesor”).

Cuando hablamos de las estrategias, esta causa ha sido mencionada en 6% de las respuestas y según se puede observar del gráfico, tiene mayor peso en la obtención de buenos resultados con respecto a las causas internas y estables como el talento o la habilidad. Los estudiantes

expusieron diversas estrategias de aprendizaje entre los cuales destacan las metacognitivas, por ejemplo “chequeo el examen varias veces antes de entregarlo al profesor” o “planifico siempre el estudio” y las cognitivas (“repito la palabra”, “utilizo las palabras en un contexto para memorizarlas mejor” o “hago los apuntes”).

La concentración, según los participantes, juega también un papel muy relevante en la consecución de buenos resultados en español (lleva el mismo peso como el profesor). Bajo esta denominación hemos clasificado, en realidad, no solo la concentración en sí, sino también las condiciones fisiológicas de las que ella depende, tales como “el descanso”, “no tener hambre” o “no tener problemas con la salud”.

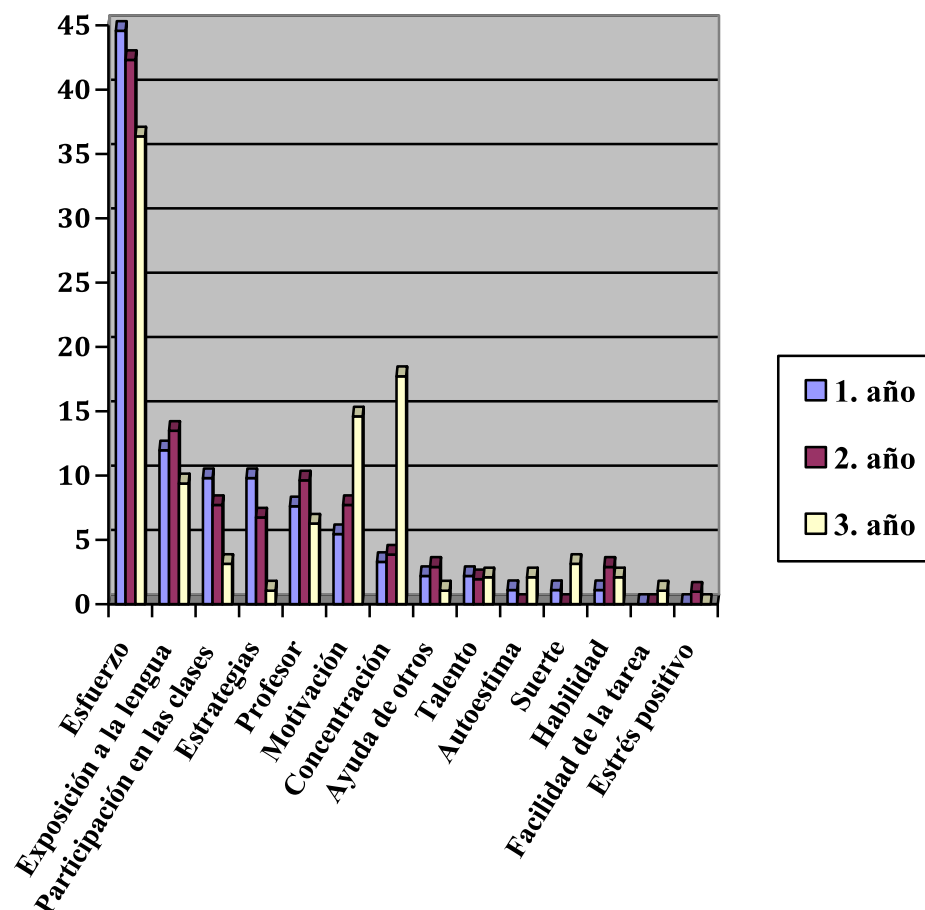
Aunque en menor grado con respecto a las atribuciones mencionadas, el talento, la habilidad, buena suerte y la ayuda de otros ejercen también cierta influencia cuando se trata de éxitos de los estudiantes croatas. Asimismo, casi el 5% de los estudiantes cree que aprueban los exámenes y obtienen buenas notas porque participan activamente a las clases, escuchan atentamente al profesor y resuelven todas las dudas lo antes posible.

Entre otras causas que han aparecido en la encuesta son la facilidad de la tarea, alta autoestima y autoconfianza, el estrés positivo, el ambiente relajado o la bendición de Dios.

Ya que hemos proporcionado una imagen general con respecto a las atribuciones causales de éxito, es de suma importancia subrayar algunas diferencias entre atribuciones causales de éxito con respecto a diferentes años de estudio. Por eso a continuación vamos a exponer los resultados de cada año por separado, agrupados en dos gráficos, uno concerniente los estudiantes de pregrado y el otro de grado.

6.3.1.4. Atribuciones causales de éxito: diferencias entre varios años de estudio

Gráfico 4. Atribuciones causales de estudiantes de pregrado (éxito)



Cuando se trata de estudiantes de los primeros tres años de estudio del español, es preciso destacar que todos ven el esfuerzo como la causa predominante de sus éxitos en la universidad. No obstante, no todos están tan de acuerdo con respecto a la segunda causa más importante. Como podemos ver del gráfico anterior, los encuestados del primer y segundo curso en el segundo lugar ponen la exposición a la lengua, es decir, el empeño suplementario que se invierte en el estudio del español fuera del contexto reglado.

Por otro lado, los estudiantes del tercer año, creen que, después del esfuerzo es la concentración la atribución causal más influyente en el rendimiento positivo. Puede que esta ocurrencia se deba al hecho de que el nivel de la lengua aumenta y los ejercicios requieren el

reconocimiento y diferenciación de algunos matices de la lengua, por lo que los estudiantes tienen que ser más concentrados en lo que hacen con respecto a sus compañeros del primer y segundo año con tal de no cometer errores.

Cuando se trata de la motivación, para el tercer año esta es la tercera explicación más citada, mientras que los años anteriores la mencionan, pero no le dan tanta importancia. Viendo el gráfico podemos leer que, en realidad, conforme el nivel de la lengua con los años vaya aumentando, la significación de la motivación en consecución de éxito cobra cada vez más auge, tal vez porque con los años en estudio se pueda sentir un ligero descenso en la motivación, el hecho que sugiere incluso la atribución de la exposición a la lengua la que, sin lugar a dudas, implica cierto grado de motivación. Sea como sea, comparando los cursos de pregrado observados, en el tercer año la exposición a la lengua tiene menores repercusiones en éxito con respecto al primero y al segundo año.

Además de las atribuciones causales que acabamos de analizar, es interesante observar también la atribución de estrategia. El gráfico sugiere que la estrategia para el primer año de pregrado es la tercera causa más mencionada durante las explicaciones de logro y tiene tanta importancia como la participación en las clases. Sin embargo, otros cursantes de pregrado no le conceden tanta atención, o, mejor dicho, le ponen muy poca, especialmente los alumnos del tercer año porque, para ellos, dicha atribución se encuentra solo en el décimo lugar de la clasificación, hasta después de la suerte o de la ayuda de otros. Más detalladamente, de 24 participantes solo uno reconoce que por la estrategia adecuada se produce el rendimiento positivo.

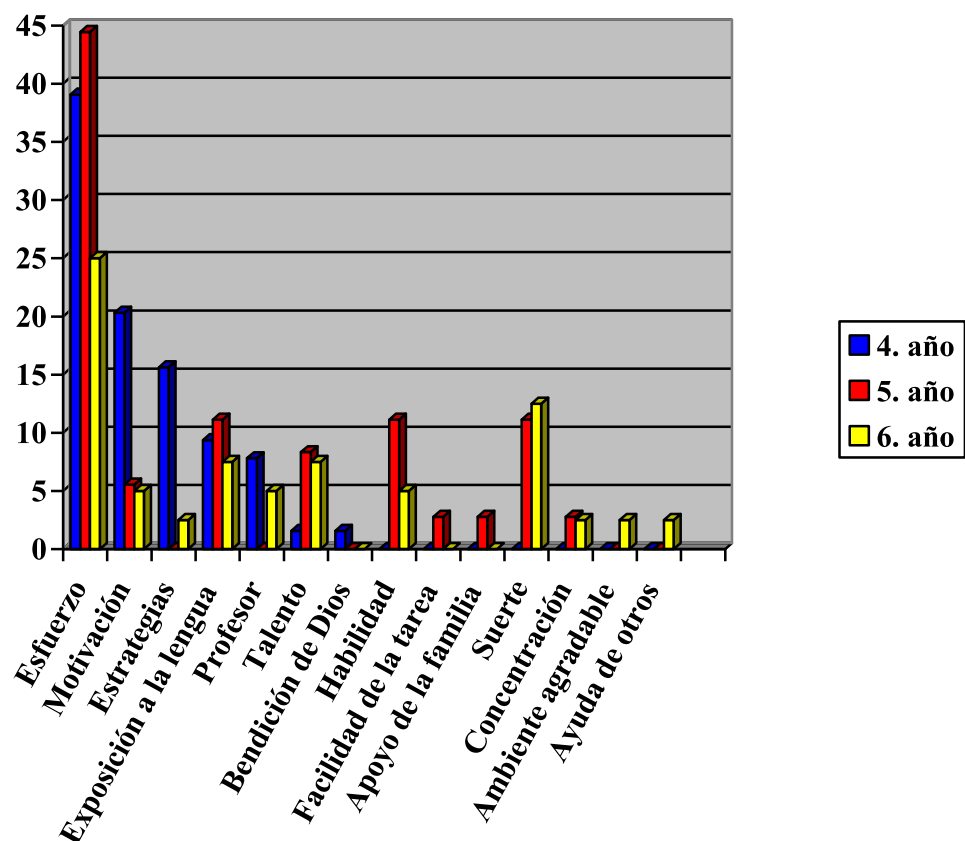
Entre otros orígenes de los desenlaces favorables en el estudio del español, los estudiantes destacan el papel del profesor. Por ejemplo, para los estudiantes del segundo año, la existencia de un buen profesor que sepa organizar eficientemente las clases, hacerlas interesantes y sobre todo, transferir el aprendizaje a sus alumnos, es la tercera prerrogativa para un buen resultado. De esto podemos concluir que, por más que el estudio de la lengua a nivel académico pueda suponer un trabajo individual y autónomo, el presente estudio confirma su indudable valor en el tentativo de conseguir el conocimiento lingüístico.

El resto de las causas como por ejemplo la habilidad, el talento, la facilidad de la tarea, la suerte y la ayuda de otros aparece en muy escasas ocasiones, lo que, en realidad, representa una divergencia considerable en lo relativo a la teoría atribucional de Weiner en la que la

habilidad, la suerte y dificultad de la tarea figuran entre las cuatro atribuciones causales más frecuentes en las tareas de rendimiento.

Habiendo comparado las atribuciones causales de tres años de pregrado pasamos al análisis de las causas del alumnado de grado. El siguiente esquema representa el sumario de las respuestas de los estudiantes croatas del español del cuarto, quinto y sexto año.

Gráfico 5. Atribuciones causales de los estudiantes de grado (éxito)



Según es visible del gráfico, cuando los estudiantes del cuarto al sexto año consiguen un alto rendimiento en las tareas del español, lo adscriben primordialmente al esfuerzo al igual que el resto de la muestra.

En cuanto a las atribuciones causales que ocupan el segundo lugar, las respuestas no son de nada uniformes. Por ejemplo, mientras que los alumnos del primer año de grado creen que la motivación es la segunda razón con más peso cuando se trata de éxitos, los alumnos del quinto y sexto año no la mencionan con tanta intensidad. Conforme los resultados, en la

clasificación de los alumnos de quinto año, esa ocupa el sexto lugar, mientras que en los encuestados del sexto año, la motivación según el número de apariciones es la cuarta causa más citada (junto con el profesor y habilidad), después del esfuerzo, la suerte, el talento y la exposición a la lengua.

La última causa, exposición a la lengua, cobra un realce muy significativo en todos los grupos, pero dónde más se nombra es en la clase del quinto año, en el que aparece en segundo lugar y dónde se le da tanta importancia como a la habilidad y a la suerte.

El azar, como hemos podido observar en los años inferiores, no es muy presente en los análisis causales de éxito. Por ejemplo, ninguno de los 16 estudiantes del primer año de grado no la menciona. Al contrario, para el último, sexto año de grado, es bastante relevante lo que demuestra su posicionamiento en el segundo lugar, inmediatamente después del esfuerzo. Lo mismo pasa y con el talento, que en los años superiores se menciona mucho más.

Cuando interpretamos el gráfico concerniente las atribuciones causales de los participantes de pregrado, vimos como la utilización de las estrategias adecuadas en el estudio influye más en el rendimiento en los años inferiores, según el punto de vista de los estudiantes. En los años superiores de la universidad, parece que solo los estudiantes del primer año de grado creen firmemente que la estrategia utilizada condiciona su propio rendimiento. En las observaciones causales del segundo año de grado, no obstante, esta causa no aparece ni una sola vez y en las del tercer año, un par de veces.

Tomando en consideración la concentración, la que, como hemos visto previamente, en el tercer año de pregrado aparece muchas veces para explicar la causa de éxito, es preciso remarcar que su importancia se ve mermada en las respuestas de los universitarios de grado.

En comparación con los estudiantes de pregrado, los estudiantes de grado proporcionan una gama más amplia de las atribuciones causales, citando como razones relevantes incluso el apoyo de la familia y de los amigos, la bendición de Dios o el ambiente agradable en el que el aprendizaje tiene lugar. Estos resultados son sorprendentes, dado que a la investigación participaron solo 35 estudiantes de grado, lo que es casi la mitad del número de los sujetos del pregrado.

6.3.1.5. Definición de fracaso

Cuando se preguntó a los estudiantes croatas del español para que ofrecieran una definición relativa al fracaso en estudio del idioma español, las respuestas fueron muy similares a las explicaciones que proporcionaron sobre el éxito, pero con el prefijo negativo. El 48% de todas las respuestas con las que se designaba el fracaso eran la carencia de competencia comunicativa. Dicho de otra forma, si los estudiantes esbozaron al éxito en español con el saber utilizar el idioma estudiado en un entorno natural, el fracaso lo definieron con no tener las capacidades para hacerlo.

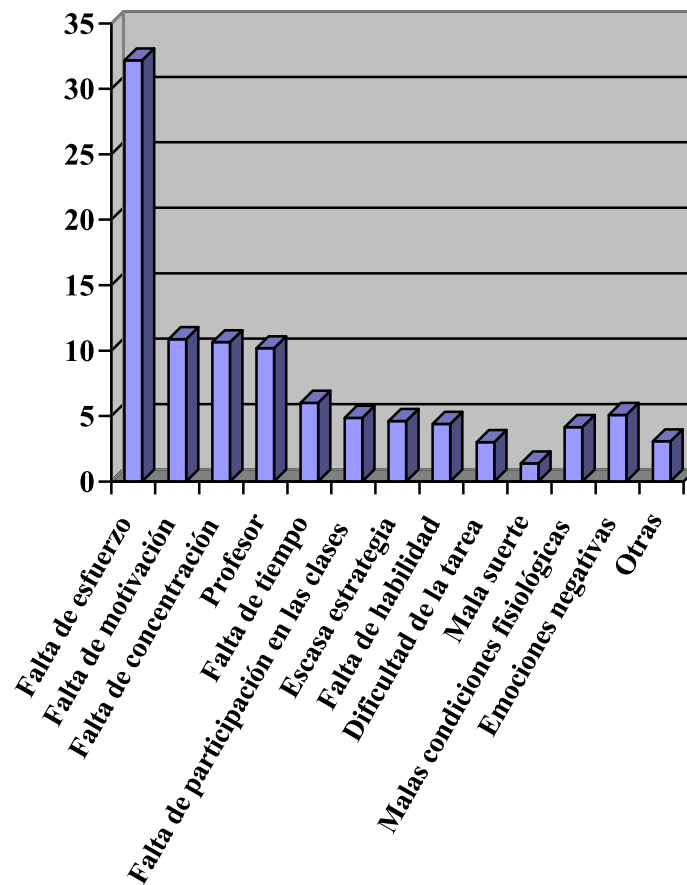
Entre otros indicadores de fracaso se nombran la incompetencia gramatical (18%), el estancamiento en el aprendizaje (11%), la falta del vocabulario adecuado para un determinado nivel (8%) y no entender la lengua escrita y hablada (4%). Se han encontrado incluso algunas diferencias en concepciones del fracaso en la lengua entre los participantes de diversos años del estudio. Por ejemplo, los alumnos de los primeros dos años creen que el fracaso en la lengua española quiere decir que no han logrado aprobar los exámenes de las asignaturas destinadas al aprendizaje de las estructuras gramaticales y a la expresión y comprensión escritas.

Por otra parte, los alumnos universitarios de grado consideran que en su caso el fracaso puede ser incluso un estancamiento en el aprendizaje, o sea, a pesar de todo el esfuerzo invertido en el estudio, no mejorar su nivel de competencia y seguir repitiendo los mismos errores, sea lingüísticos que estilísticos.

De la misma forma en la que se ha estudiado cuáles son las causas principales de éxito, los estudiantes universitarios del español de Zagreb han tenido que identificar incluso cuatro causas más culpables del fracaso. En el gráfico que sigue se pueden observar cuáles eran las respuestas más reiteradas tomando en consideración la muestra completa.

6.3.1.6. Atribuciones causales de fracaso

Gráfico 6. Atribuciones causales de fracaso



En el gráfico podemos observar que la causa más dominante (32%) con la cual los encuestados justifican los resultados insatisfactorios en español es el esfuerzo, es decir, la falta del mismo, el hecho que corrobora que para los estudiantes croatas del español el esfuerzo es el protagonista de todo el proceso educativo del que depende si el rendimiento va a salir bien o mal. En esa categoría incluimos las respuestas como “no he estudiado lo suficientemente”, “no he hecho mis deberes”, “el estudio no lo he tomado en serio” y otras más que demuestran que no se ha trabajado tan duro como para que se obtenga el resultado agradable.

Además del esfuerzo, en el 11% de los casos los estudiantes afirman que incluso la carencia de motivación puede, a largo plazo, tener repercusiones en el rendimiento. Y, si recordamos el

gráfico que esquematiza las atribuciones causales de éxito, vamos a ver que la motivación figura entre las tres causas principales responsables para tal desenlace.

El tercer lugar, según el número de menciones en la investigación, lo ocupa la falta de concentración (11% de las menciones totales), la que, como en caso del éxito, es seguida de la atribución del fracaso al profesor. Al profesor de esa manera se le concede mayor responsabilidad cuando se trata de fracaso que cuando se trata de éxito, el hecho que confirma el fenómeno de *bías* atribucional mencionado por Weiner (1985).

La siguiente causa más citada (6%) es la falta de tiempo. Los estudiantes afirman que esta atribución causal es una de las más responsables para sus escasos resultados en la universidad. Se trata de una explicación causal la que hemos apartado de otras por su especificidad en cuanto a la estructura subyacente de la dimensionalidad dado que no está claro si los estudiantes que atribuyen dicha causa a sus fracasos consideran el tiempo como una causa controlable o fuera de su dominio. Y mientras que algunos estudiantes probablemente creen que la falta de tiempo es debida a su mala organización del estudio y, como algunos afirman “a la procrastinación”, otros creen que la falta de tiempo no es su responsabilidad. En otras palabras, algunos estudiantes afirman no tener bastante tiempo, pero no porque no estén bien organizados sino porque las obligaciones en otra carrera y en diversas asignaturas son tales que no les queda tiempo de sobra para estudiar el español.

En porcentajes menores de 5% se mencionan las atribuciones causales como la falta de participación en las clases, escasa estrategia, falta de habilidad, malas condiciones fisiológicas (tales como “no haber descansado lo suficientemente”, “la enfermedad”, “estoy bajo los efectos de los medicamentos”) o las emociones negativas como por ejemplo el miedo a cometer errores en el habla y en la escritura, no tener bastante autoestima, estar bajo el estrés o no estar seguro en lo que se ha aprendido.

Como la última razón más citada aparece la carencia de la suerte, junto a otras causas citadas solo una o dos veces y agrupadas bajo la categoría de otras explicaciones causales. Entre las más importantes de la última categoría vale la pena destacar la “autoestima demasiado alta”. Como hemos podido contemplar, según los encuestados no es aconsejable tener ni poca ni mucha autoestima porque, si es demasiada, uno puede apoyarse en su conocimiento de tal manera que pueda dejar de estudiar y de esforzarse, lo que a largo plazo puede resultar dañoso en su desarrollo del nivel del español. Por otra parte, si la autoestima es muy baja el individuo

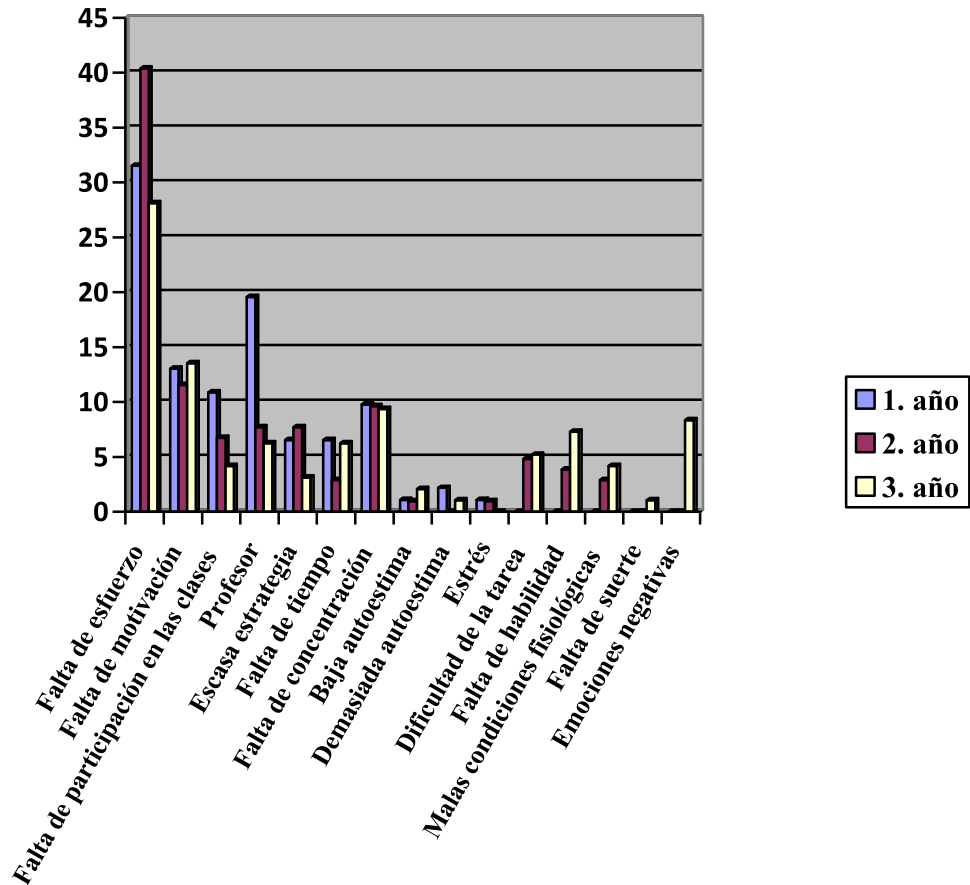
puede caer en la red de la indefensión aprendida: por estar convencido de no tener bastantes capacidades para conseguir algo, puede renunciar completamente al estudio.

Asimismo, explicándose los fracasos en el estudio del idioma español los estudiantes croatas hicieron referencia varias veces incluso a las causas como “no haberse expuesto de manera adecuada a la lengua fuera del contexto institucionalizado”, es decir, no haberla utilizado en un entorno natural. Otra causa a la que conviene citar es la interferencia con otras lenguas, lo que no sorprende dado que la mayoría de los estudiantes de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales escoge estudiar dos lenguas contemporáneamente.

6.3.1.7. Atribuciones causales de fracaso: diferencias entre varios años de estudio

Habiendo propuesto un esquema general de las atribuciones causales del fracaso, vamos a pasar, como en el caso del éxito, a observar individualmente las respuestas de los encuestados para ver si existen algunas discrepancias significativas en las causas que los participantes de diferentes años de estudio consideran importantes a la hora de atribuir las causas a los fracasos. A continuación podemos ver el gráfico que esquematiza las respuestas de los tres primeros cursos.

Gráfico 7. Atribuciones causales de los estudiantes de pregrado (fracaso)



Observando el gráfico no es difícil de concluir que el esfuerzo es la causa principal de todos los encuestados del primer al tercer curso. No obstante, en otros tipos de causas podemos encontrar bastantes desigualdades en cuanto al año de estudio.

Por ejemplo, los estudiantes del segundo y del tercer año creen que, después del esfuerzo, es la falta de motivación la que más responsabilidad tiene por los resultados negativos en el aprendizaje del español. Por otro lado, los estudiantes del primer año de estudio, si bien la mencionan, piensan que cuando consiguen malos resultados más culpa tiene el profesor por no haberles explicado bien la materia, por no haberles brindado con los materiales adecuados de estudio, o, más aún, por no haber organizado las clases de una manera más interesante y más favorable para el aprendizaje.

Los participantes del primer año de estudio afirman que la cuarta causa más responsable por sus fracasos es el hecho de no haber participado física- o psíquicamente a las clases. Otros años citan también esta causa, pero no tan a menudo como los del primer curso.

En los porcentajes muy similares en todos los tres años aparece la falta de concentración como una de las causas más culpables para los desenlaces adversos en la lengua. Es la tercera causa más citada cuando se trata del segundo y del tercer año de estudio.

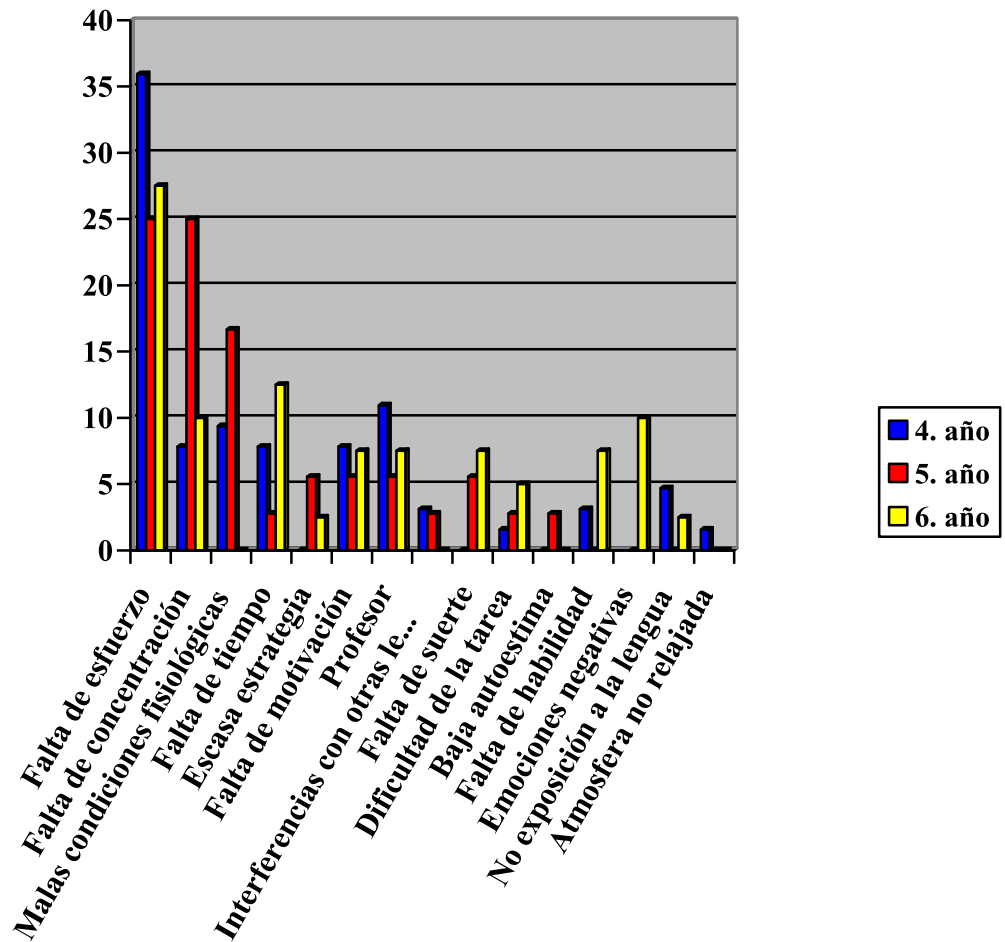
Cuando observamos la falta de tiempo y la escasa estrategia, vemos que ambas causas son relevantes en la explicación de malos resultados. Sin embargo, mientras que en las respuestas de los estudiantes del primer año cobran casi la misma importancia, los estudiantes del segundo año creen que los malos resultados son más el producto de la escasa estrategia que de la falta de tiempo. Los alumnos del tercer curso, en cambio, piensan que es al revés, así que malos resultados atribuyen más a la falta de tiempo que a la falta de estrategia.

El tercer año proporcionó algunas causas peculiares que no aparecieron en otros años de pregrado. Una de ellas, que, según número de menciones, se encuentra después de la falta de concentración es la atribución denominada “emociones negativas” en la que se agruparon todas las sensaciones que pueden obstaculizar e impedir el aprendizaje. Las más citadas fueron la inseguridad en el propio conocimiento, el miedo a cometer errores y la presión, entre otras.

El estrés que también puede considerarse como una emoción negativa, en este gráfico figura como una categoría aparte ya que es mencionada solo en los estudiantes del primero y del segundo año de estudio, mientras que los encuestados del tercer año no la mencionan.

Es interesante observar también que algunas atribuciones como por ejemplo “dificultad de la tarea”, “falta de habilidad” y así denominadas “malas condiciones fisiológicas” que en realidad son el cansancio y la enfermedad, aparecen solamente en los estudiantes del segundo y del tercer curso. Por último, la falta de suerte ha sido mencionada como la atribución relevante por solo una persona.

Gráfico 8. Atribuciones causales de los estudiantes de grado (fracaso)



Habiendo comparado diversas atribuciones causales en los estudiantes de pregrado, pasamos al análisis de las atribuciones causales de fracaso en los universitarios de grado. En el gráfico 8 se representa que incluso los estudiantes de grado atribuyen los fracasos en la lengua a ellos mismos, es decir, al hecho que no han invertido bastante esfuerzo en el estudio de la lengua y en la preparación de los exámenes orales y escritos.

Sin embargo, la situación no es tan uniforme cuando observamos los porcentajes de apariciones de otras causas. Por ejemplo, lo que en seguida se percibe es la atribución de falta de concentración en el quinto año. Los estudiantes de este grupo consideran que sea la falta de

empeño que la carencia de la concentración son las causas claves de insuficiencia de los resultados en el aprendizaje del español. En cuanto al cuarto año, podemos leer que ellos no atribuyen los fracasos tanto a la falta de concentración, sino más bien al profesor de baja calidad y al estado no favorable en el que se han encontrado llevando a cabo una tarea. La última causa, las malas condiciones fisiológicas, en cambio, no aparece como causa relevante de los fracasos en el sexto año ni una sola vez.

En lo relativo al tercer año de grado, es interesante observar que la segunda causa más nombrada es la falta de tiempo, seguida de la falta de concentración y de la de las emociones negativas. Es preciso destacar que la última causa mencionada, las emociones negativas, fue citada únicamente por los estudiantes del tercer año. Las siguientes causas por relevancia, de los que cada una fue mencionada en 7,5% de las respuestas, fueron la falta de motivación, el profesor, la mala suerte y la falta de habilidad.

Otra atribución que vale la pena destacar en el gráfico observado es la interferencia con otras lenguas. Es interesante como esta atribución de fracaso aparece solo en los estudiantes de grado por más que pueda suponerse que en los niveles más bajos de la lengua suelen mezclarse los conceptos similares de diversas lenguas.

6.3.2. Estilos atributivos de los estudiantes croatas del español

Ya que hemos puesto en evidencia las causas más relevantes de los estudiantes croatas del español, en los párrafos siguientes vamos a exponer los resultados que hemos obtenido de la tercera parte del cuestionario relativa a los estilos atributivos. Utilizando el método de la covarianza hemos tratado, ante todo, de ver las diferencias en los estilos explicativos de los estudiantes de diferentes años. En la última instancia, sirviéndonos del método de la regresión, hemos tratado de ver cuál es el estilo atributivo más predictivo de un futuro éxito y cuál del fracaso.

Antes de llevar a cabo el análisis de datos, hemos comprobado los requisitos que tenían que ser cumplidos para que se pueda implementar la regresión. Se encontró que se cumplieron los supuestos principales de la regresión lineal, tales como la ausencia de resultados extremos, normalidad de los datos observados, normalidad de sus residuos, ausencia de multicolinealidad y heteroscedasticidad. Ante todo, dado que la regresión lineal es sensible a los valores extremos, todos los resultados que se desviaban de más de dos desviaciones

estándar de la media aritmética de la distribución de una variable en particular han sido winsorizadas. Dicho de otra forma, en los datos sin procesar se encontró el siguiente valor más alto que no era extremo, este valor se aumentó por 1 y luego el nuevo valor se atribuyó a los extremos. Este procedimiento se realizó con los resultados de 6 participantes (5,5% del total). Además, siete participantes se excluyeron del análisis individual debido a resultados incompletos. Los niveles de significación en todas las pruebas utilizadas se establecieron en $p = 0,05$. Los datos descriptivos se dan en la Tabla 1.

Tabla 1. Datos descriptivos (número, media aritmética, desviación estándar y rango de respuesta) para las variables utilizadas en los índices de investigación y normalización de las variables relevantes

	N	M	SD	Rango	KS	SW	Asimetricidad	Curvacidad
Sexo	108	1,07	0,26	1-2				
Edad	108	21,51	2,23	18-30	Edad	108	21,51	2,23
Año de estudio	108	2,84	1,57	1-6				
La nota más frecuente	108	3,79	0,79	2-5	0,25**	0,85**	-0,07	-0,56
Habilidad	108	13,20	2,05	8-19	0,14**	0,97*	0,11	-0,07
Esfuerzo	108	17,95	2,49	11-25	0,12**	0,98	0,17	0,20
Dificultad de la tarea	108	22,99	3,58	17-32	0,14**	0,95**	0,68	0,14
Suerte	108	11,51	3,43	6-20	0,12**	0,96**	0,36	-0,64
Factores internos	108	7,48	1,95	3-14	0,11**	0,96**	0,37	0,15

N - número, KS - Kolmogorov-Smirnov test, SW - Shapiro-Wilk test; * $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Como podemos observar en la tabla, en base a los resultados se han identificado cinco estilos atributivos más presentes en la muestra de los estudiantes croatas del español, los que han sido llamados según el representante más fuerte en cuanto a la dimensionalidad atribucional. Se trata del estilo interno, estable y no controlable (más adelante estilo de habilidad), del

estilo interno, no estable y controlable (el esfuerzo), estilo externo, estable y no controlable (la tarea), el estilo externo, no estable y no controlable (la suerte) y estilo interno, no estable y no controlable que en la tabla se esconde bajo el nombre de factores internos y se refiere a las atribuciones causales como la concentración, la motivación, el cansancio y la enfermedad.

La normalidad de los datos observados se probó mediante las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk; La prueba KS demostró ser significativa para todas las variables que no son de control, mientras que la prueba SW fue significativa para todas las variables excepto por la del esfuerzo (estilo atributivo interno, controlable e inestable). Cabe señalar aquí que estas pruebas son muy sensibles a un mayor número de participantes, con importantes desviaciones de la normalidad que se proclaman significativas. Dado que el número de participantes en esta investigación es relativamente alto, y la curvacidad y los índices asimétricos están dentro del valor de entre -2 y 2, la distribución de la normalidad se puede asumir según el teorema del límite central (Field, 2013). Asimismo, se conserva la normalidad de lo residual. La homogeneidad de las varianzas ha sido examinada con la prueba de Levene que muestra que las variables utilizadas no se desvían significativamente de la homoscedasticidad supuesta, excepto en el caso de la variable de la tarea (externa, incontrolable y estable). Nuevamente, se debe tener en cuenta que la prueba de Levene también muestra una excesiva dependencia del tamaño de la muestra, razón por la cual la homogeneidad de las varianzas ha sido evaluada también mediante la prueba de Koenker la que evidencia que el supuesto de homoscedasticidad ha sido cumplido en todas las variables.

En lo que respecta a la multicolinealidad, al observar los coeficientes de correlación de Pearson entre las variables incluidas en el análisis de regresión mostradas en la Tabla 2, se puede ver que todos los coeficientes están dentro del rango óptimo. Muchos son significativos, pero lo más importante es que ninguno de ellos es alarmantemente alto (mayor de $r = \pm 0,8$). La excepción es la correlación entre la edad y el año de estudio, la que excede este valor ($r = 0.84$).

No obstante, se trata de las variables de control para los que se espera que estén altamente correlacionadas ya que los estudiantes de niveles más altos de la lengua son normalmente mayores. Así, por ejemplo, la promedia de edad de los estudiantes del primer año de pregrado es 19,26, del segundo año de pregrado 20,23, y del tercero 21,42.

Respecto a las correlaciones entre las variables, antes del análisis mismo han sido verificados el índice de inflación de varianza y tolerancia y las medidas multicolineacionales específicas, particularmente importantes en el caso de correlaciones prominentes. Ambos indicadores están dentro de los marcos óptimos para todas las variables ($VIF > 10$, tolerancia < 0.2), lo cual es consistente con las correlaciones de orden cero e indica la ausencia de vínculos extremos entre las variables utilizadas, y también significa que las variables prominentes pueden incluirse en el análisis.

6.3.2.1. Estilos atributivos y años de estudio

Tabla 2. Coeficientes de correlación entre las variables utilizadas en la investigación y los índices de distribución correspondientes

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Sexo	1	-,033	-,128	,163	,032	-,060	,072	-,012	-,010
2. Edad		1	,839* *	-,076	-,044	,059	-,186	,041	-,064
3. Año de estudio			1	-,066	-,031	,060	-,264**	,048	-,062
4. La nota más frecuente				1	,307**	,208*	-,134	-,415**	-,274
5. Habilidad					1	,089	,227*	-,005	,077
6. Esfuerzo						1	,121	,059	-,120
7. Dificultad de la tarea							1	,465**	,205*
8. Suerte								1	,387**
9. Factores internos									1

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Para investigar las diferencias en los estilos atributivos con respecto al año de estudio, se usó ANOVA unidireccional. El análisis muestra una diferencia significativa con respecto al año

de estudio, en caso de asignación de atribución a la tarea (externa, incontrolable y estable), $F(5,104) = 2.50, p = 0.04$; atribución a factores internos (internos, no controlables e inestables), $F(5, 105) = 2.35, p = 0.05$; y la atribución de esfuerzo (interno, controlable e inestable), $F(5, 105) = 2.58, p = 0.03$. La diferencia no ha sido encontrada en los estilos atribucionales de la habilidad (interna, incontrolable, estable) $F(5, 106) = 2,06, p = 0,76$, ni en cuanto a la atribución a la suerte (externa, incontrolable e inestable), $F(5, 102) = 0,62, p = 0,69$. Para examinar en detalle la naturaleza de las diferencias significativas observadas, se realizaron comparaciones post hoc con la prueba HSD de Tukey.

Primero, en el estilo atributivo externo, incontrolable y estable de la tarea hubo una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0.05$) entre los estudiantes del segundo ($M = 24.17, SD = 4.11$) y el quinto año del estudio ($M = 20.11, SD = 2.47$). En otras palabras, los estudiantes del segundo año han atribuido más los éxitos a la facilidad de la tarea que sus colegas del quinto año.

Además, en el estilo atributivo de factores internos se encontró una diferencia estadísticamente significativa ($p < 0.05$) entre el tercero ($M = 8.50, SD = 1.87$) y el quinto año ($M = 6.33, SD = 73$). Incluso en este caso, los estudiantes del tercer año están más inclinados a atribuir sus resultados académicos a cualquier factor interno que los estudiantes del quinto año. Finalmente, en el estilo atributivo de esfuerzo, se encontró una diferencia estadísticamente significativa ($p = 0.05$) entre el tercer año del estudio ($M = 16.71, SD = 2.18$) y el sexto ($M = 19.30, SD = 2.98$). En este caso, los estudiantes del tercer año están menos inclinados a atribuir los resultados a sus propios esfuerzos que los del sexto año.

En general es visible la tendencia en la que los estudiantes de años inferiores sus rendimientos atribuyen más frecuentemente a los factores incontrolables y menos a los controlables a diferencia de sus colegas de años superiores.

6.3.2.2. Estilos atributivos como predictores del rendimiento

Para examinar en qué medida cierto estilo atributivo influye en el rendimiento de los estudiantes croatas del español, hemos utilizado el procedimiento de regresión jerárquica lineal. Como variable de criterio dentro del modelo de la regresión hemos observado la nota más frecuente de los participantes en la asignatura *Ejercicios de lengua*.

En el primer paso, dentro del grupo de control hemos incluido las variables sociodemográficas (sexo, edad y años de estudio). Más adelante, en el segundo paso, se han incluido las variables de los estilos atributivos. En la tabla 3. son presentados los resultados del análisis de regresión jerárquica.

Tabla 3. Resultados del análisis de regresión jerárquica

Criterio		Nota más frecuente
		<i>B</i>
Paso 1	Sexo	0,12
	Edad	-0,16
	Año de estudio	0,09
	R ²	0,03
Paso 2	Sexo	0,12
	Edad	-0,16
	Año de estudio	0,09
	Habilidad	0,32**
	Esfuerzo	0,19*
	Dificultad de la tarea	-0,03
	Suerte	-0,36**
	Factores internos	-0,14
	R ²	0,36**
ΔR^2	0,34**	

β – valor del coeficiente de regresión estandarizado, R^2 – proporción de varianza explicada (coeficiente de determinación), ΔR^2 – el cambio en la proporción de varianza explicada; * $p < .05$; ** $p < .01$

Al observar los resultados, es evidente que el modelo de regresión utilizado en esta investigación es muy bueno con respecto a los datos recopilados. Principalmente, el grupo de predictores de control que consta de variables de edad, sexo, y año de estudio resultó ser insignificante en relación con la nota más frecuente.

En comparación con la pura media aritmética, la regresión basada en el conjunto de variables predictoras mencionadas anteriormente no es significativamente mejor ($F = 0,91$, $p = 0,44$), ni explica un porcentaje significativo del criterio de varianza total: solo el 3% ($R^2 = 0,03$), $p = 0,44$).

En contraste con el primer paso, el segundo paso resultó ser significativamente mejor ($F = 7,07$, $p < 0,01$). Los estilos atributivos de habilidad ($\beta = 0,32$, $p < 0,01$), esfuerzo ($\beta = 0,19$, $p < 0,05$) y la suerte ($\beta = -0,36$, $p < 0,01$) son los predictores estadísticamente significativos de la nota más frecuente de los *Ejercicios de lengua*. Con cada aumento unitario de la desviación estándar de la variable de los estilos atributivos de habilidad y de esfuerzo, el valor de la variable de la nota aumenta por respectivamente 0,32 i 0,19 de la desviación estándar.

Por otra parte, con cada aumento de la desviación estándar de la variable de estilo explicativo de la suerte, la nota más frecuente de los estudiantes disminuye por 0,36 de la desviación estándar. En pocas palabras, cuanto más los estudiantes atribuyen su rendimiento a la habilidad y al esfuerzo, tendrán mejores notas. En cambio, cuanto más atribuyen los resultados a poca o mucha suerte, peores van a ser las notas.

Además, el segundo paso de la regresión jerárquica explica un porcentaje significativo de la varianza de los criterios ($R^2 = 0,36$, $p < 0,01$). Se trata de un cambio muy significativo en comparación con el primer paso ($\Delta R^2 = 0,34$, $p < 0,01$) y de un porcentaje general bastante alto (36%), dado el número relativamente escaso de predictores y pasos.

7. DISCUSIÓN

Cuando empezamos a llevar a cabo la primera parte de la investigación relativa a tipos de explicaciones causales, pensamos que íbamos a obtener los resultados similares a los de la investigación de Weiner (1985) en base a la que él formó su teoría atribucional. Sin embargo, como hemos podido ver, la presente investigación no confirmó nuestra hipótesis, corroborando solamente la predominancia indudable de la atribución causal de esfuerzo, sea en las justificaciones de éxitos como en las de fracasos, dejando de lado atribuciones como habilidad, talento y suerte.

En cuanto a las justificaciones de los resultados satisfactorios, al lado del empeño emergieron otras adscripciones causales. Las vamos a enumerar en orden de importancia: la exposición a la lengua, la motivación, el profesor, la concentración, las estrategias, el profesor, la participación en las clases, el talento, la habilidad, la suerte, la ayuda de otros, la facilidad de la tarea y otras. Por lo que concierne las atribuciones causales del fracaso, pensamos que dicha escala va a ser repetida, pero con signo negativo. En otras palabras, hemos pensado que si los estudiantes van a afirmar que el esfuerzo es importante para el éxito que su ausencia va a ser responsable para el fracaso. Sin embargo, si bien aparecieron muchas similitudes, nos sorprendieron algunas ocurrencias que vamos a exponer en las líneas que siguen.

Hablando del esfuerzo, los estudiantes croatas han confirmado que su presencia es crucial para el éxito, de la forma similar en que en que lo son la motivación, la concentración y la figura del profesor. De la misma manera, su ausencia es fatal porque llevará a malos resultados.

No obstante, cuando hablamos de la exposición a la lengua, este paralelismo no se manifestó. Como ya hemos destacado anteriormente, la exposición a la lengua se refiere a un esfuerzo adicional que consiste en circunstanciarse de diversos medios en la lengua meta con el fin de posibilitar una internalización más rápida del sistema lingüístico a través de contenidos interesantes. Sin embargo, mientras dicha adscripción apareció como una de las condiciones más importantes para obtener resultados deseados, no emergió en la lista de causas culpadas por el fracaso. Es muy probable que este fenómeno se deba al hecho de que esta causa es, en realidad, una mezcla del empeño y la motivación, las dos atribuciones que, encabezan la lista de las causas más culpables tanto del éxito como del fracaso.

Otra discrepancia entre las atribuciones de diferentes rendimientos concierne la causa del tiempo. Dicha atribución es una novedad que hemos decidido citar aparte por el gran número de menciones en las explicaciones del fracaso y por lo difícil que era decidir si formaba parte de la escasa estrategia del estudiante, de la dificultad de la tarea o de la mala organización de las clases hecha por el profesor. No obstante, vale la pena destacar que la importancia del tiempo no ha sido mencionada directamente como una de las circunstancias atenuantes para la consecución de éxitos.

Leyendo las respuestas originales hemos visto que la noción de tiempo aparece solo dos veces en total acompañada por el esfuerzo. En otros términos, los estudiantes, hablando de resultados desagradables, culpan a la carencia de tiempo, la que, a primera vista parece ser una causa externa, no estable y no controlable, mientras que, si consiguen buenos resultados entonces son ellos los que controlan el tiempo con su propia estrategia “tomándolo bastante para estudiar”. Esta causa refleja el fenómeno de *bias hedónico* y permite al aprendiz a salvaguardar su autoestima en cualquier caso.

Entre otras diferencias es preciso enfatizar que los participantes citan más frecuentemente la habilidad (o mejor dicho su falta) para explicarse los fracasos, que su presencia para justificar los éxitos. Es posible que esta situación se deba al hecho de que los participantes, durante la explicación de los éxitos den por hecho que tienen la habilidad para hacerlo y por esto no la mencionan en tal grado.

La escala de importancia de varias atribuciones causales nos lleva a la conclusión de que el aprendizaje de una lengua extranjera o lengua segunda es un campo demasiado específico como para que se puedan aplicar las explicaciones causales de Weiner las que, según la teoría, son aplicables en los ambientes de formación en general. Además de esto, en nuestra investigación los encuestados aprenden la lengua en un nivel universitario lo que presupone una modalidad y estructura del aprendizaje diferentes con respecto al estudio de la lengua en las escuelas de idiomas, escuelas públicas o dentro de la comunidad en la que la lengua se habla.

Habiendo escogido una cierta lengua, en nuestro caso el español, no solo como la lengua meta que un día quiere hablar, sino también como la profesión que probablemente ejercerá en el futuro, se supone que un estudiante universitario, ya desde el mismo inicio tiene habilidad para hacerlo y que va a dedicarse a la lengua con más entusiasmo, mayores expectativas y con

una motivación de logro incrementada considerando como el principal motor de su rendimiento el esfuerzo.

En lo referente a las diferencias en las causas adscripcionales con respecto a los años de estudio, supusimos que los estudiantes de pregrado se explicarían los éxitos más con el esfuerzo y con la facilidad de la tarea a diferencia de sus colegas de años superiores. Cuando observamos el esfuerzo, percibimos la tendencia que, aunque el esfuerzo sigue siendo la causa principal de éxito, su importancia disminuye con el aumento del nivel de lengua. La excepción es el quinto año donde la importancia del trabajo constante consigue valor del primer año de estudio.

La causa principal por este fenómeno puede ser que los cursantes del primer año de pregrado, al enfrentarse con una nueva experiencia, invierten mucha energía en los estudios para construir una base sólida y prepararse para todos los imprevistos que pueden surgir. Por otro lado, los estudiantes que han sobrepasado el primer nivel, se sienten más seguros por encontrarse en un terreno ya conocido y no se empeñan tanto como sus colegas principiantes. La situación después cambia llegando al quinto año puesto que los estudiantes se acercan al final de la carrera universitaria y tienen que aprobar los exámenes finales y escribir su tesis.

Hablando de la facilidad de la tarea, no obstante, no obtuvimos los resultados esperados. No solo que la atribución de la facilidad de la tarea apareció muy pocas veces en toda la muestra de los estudiantes, sino, más aún, los estudiantes del grado la mencionaron mucho más que lo hicieron los estudiantes de pregrado. Sin embargo, puede que precisamente por haber pasado tanto tiempo en la universidad, los estudiantes de años superiores tengan tanta experiencia que incluso las tareas y los exámenes les parecen fáciles.

Otra diferencia que vale la pena destacar es seguramente la que concierne la atribución llamada participación en las clases, la que es una de las causas más citadas en el primero y segundo curso de estudio, mientras que desaparece completamente en las explicaciones causales de los participantes de grado. Esto es seguramente porque con los años de estudio se consigue una mayor autonomía en el estudio, lo que corrobora incluso la atribución causal al profesor cuya importancia no es tan presente en los años superiores como en los inferiores.

Por lo que concierne la atribución de la estrategia, la nuestra hipótesis era que más peso tendría en los estudiantes de años superiores con respecto a los de años inferiores por la

simple experiencia y conocimiento del sistema y su funcionamiento adquiridos por los universitarios de grado. Sin embargo, aunque el cuarto año lo menciona más frecuentemente (más de 15 % de las respuestas totales), no aparece ninguna vez en las respuestas del quinto año. En los estudiantes de pregrado aparece en porcentajes menores de 10 %, probablemente por no haberla desarrollado tanto.

Cuando se habla de la importancia de la motivación para el rendimiento positivo, vemos que crece hasta el cuarto año de estudio, cuando, de repente se ve mermada. La razón por este resultado puede ser que con los años la motivación en general disminuye por lo que se hace cada vez más imprescindible en el estudio y en las explicaciones del éxito.

Hablando de las diferencias en las atribuciones causales de fracaso entre diversos niveles de la lengua, es de suma significación hacer hincapié en que los estudiantes de pregrado culpan más a la falta de motivación por los malos resultados, mientras que los participantes de grado culpan por el mismo desenlace a la falta de concentración que es una causa interna, no estable y no controlable, al igual que las malas condiciones fisiológicas como el cansancio o la enfermedad.

Finalmente, hay que mencionar también que en las respuestas de los estudiantes de grado aparecen algunas explicaciones que no se observan en los datos obtenidos de los alumnos de pregrado. La más importante es sin alguna sombra de duda la interferencia con otras lenguas, la razón que, en una cierta medida parece ser bastante extraña ya que se supone que en los niveles superiores las interferencias tendrían que ser cada vez menores.

En lo que concierne los estilos atributivos, como ya hemos podido ver, parece ser que el estilo atributivo de la habilidad tiene mayores repercusiones en el rendimiento, o, en otras palabras, es el mejor predictor de la obtención de una buena nota, mientras que el estilo del esfuerzo se encuentra en el segundo lugar. Este resultado no es extraño, pero no es conforme al resultado que obtuvimos en la primera parte de la investigación donde el mayor peso en las explicaciones causales del rendimiento, sea este positivo o negativo, lo guardaba el esfuerzo. No obstante, creemos que esta discrepancia es resultado de las preguntas abiertas en la primera parte del estudio en las que los participantes se olvidaban de insertar la habilidad por tomarla por sentada.

Además del estilo de esfuerzo y de la habilidad, otro estilo predictivo del futuro rendimiento es la suerte cuyo valor, sin embargo, es precedido por el signo negativo. Esto significa que, cuanto más atribuimos el resultado a la suerte, tanto menores serán las posibilidades de ser exitosos en la lengua.

Comparando los cinco estilos atributivos (obtenidos de la segunda parte del cuestionario) entre los participantes de diferentes años de estudio, se han encontrado algunas diferencias significativas. Por ejemplo, los estudiantes del segundo año de estudio han atribuido los éxitos más a la facilidad de la tarea de sus colegas del quinto año, lo que, en realidad es contrario al resultado obtenido en la primera parte del cuestionario. Esta discrepancia la podemos atribuir también al tipo de cuestionario empleado en la recolección de los datos. I mientras las preguntas de tipo abierto requerían de los encuestados que propusieran sus propias respuestas, en la segunda parte del cuestionario hemos incluido la atribución causal de la tarea desde el inicio lo que quiere decir que su importancia no era cuestionable. En la segunda parte, los encuestados solo tenían que escoger el grado de acuerdo con cierta afirmación.

También en lo referente al estilo atributivo a los factores internos (cansancio, enfermedad) los estudiantes de pregrado proporcionaron resultados más altos con respecto a los del grado. En otras palabras, los de pregrado eran más propensos a explicarse su rendimiento con el cansancio o la enfermedad que los de grado.

Aunque los resultados de la segunda parte de la investigación parecen ser en contraposición total con los resultados de la primera parte de estudio, no hay que olvidarse de que el propósito de la primera parte era solo el de recolectar las atribuciones causales más frecuentes, mientras que en la segunda parte se medía el estilo atributivo.

8. CONCLUSIÓN

El tentativo de este trabajo era proporcionar una imagen teórica y práctica de las atribuciones causales, el concepto que, aun cobrando mucha importancia en todos los aspectos de la vida, todavía sigue siendo nuevo y poco explorado. Las explicaciones causales que atribuimos a diversos resultados son los indicadores tácitos de nuestra personalidad los que, en primer lugar, hablan mucho de nosotros y de la manera en la que percibimos nuestros actos y, en segundo lugar, influyen indirectamente en nuestro futuro comportamiento y en las relaciones inter e intrapersonales.

Observando su relevancia dentro del campo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas, las atribuciones causales las hemos clasificado en la categoría de los factores afectivos. Atribuyendo diversas causas a determinados resultados los alumnos se ven atacados por diversos tipos de sensaciones que tienen consecuencias directas en la imagen que van a crear sobre ellos mismos.

Por eso es de suma importancia que los estudiantes usen atribuciones causales internas, no estables y controlables que no ataquen su autoestima y no obstaculicen el aprendizaje. Las atribuciones estimuladoras en las que se fundamenta el futuro éxito son el esfuerzo y la habilidad, especialmente si la última se considera como una entidad cambiante en el tiempo. Por otro lado, en las situaciones desagradables de fracaso es imprescindible mantener generalmente una actitud de autorresponsabilización, aunque, en algunos casos es posible, con el propósito de perseverar la propia autoestima, recurrir a explicaciones externas, no estables y no controlables, como por ejemplo la falta de suerte o la dificultad de la tarea.

No obstante, en el último caso hay que tener mucho cuidado y evitar el abuso de este patrón porque, en caso contrario, dicho patrón puede llegar a convertirse en nuestro estilo atribucional cuya aparición puede provocar la falta de motivación, la falta de esfuerzo y, en última instancia, el estancamiento en el aprendizaje o incluso el fracaso total con serias repercusiones psicológicas.

Los resultados obtenidos de la investigación que llevamos a cabo confirmaron lo importante que es invertir el esfuerzo en el estudio de la lengua extranjera, pero, sobre todo, creer que el esfuerzo (o su carencia) es responsable por nuestro rendimiento. Este punto de vista nos deja

siempre bastante espacio para seguir adelante con el fin de mejorar. Por otra parte, hemos visto que atribuyendo cierto desenlace a la pura suerte no es una base muy firme para conseguir resultados agradables, lo que quiere decir que es mejor responsabilizarse sea como sea por los propios resultados.

Asimismo, los resultados de la comparación de estilos atributivos entre diversos años de estudio nos proporcionaron algunas informaciones útiles, como, por ejemplo, el hecho de que la falta de motivación en fracasos es la atribución cuya frecuencia va aumentando según el año de estudio disminuye.

Tomando en consideración que la mayoría de los estudiantes que participaron a la investigación son futuros profesores del español, con el presente estudio se ha tratado de difundir la importancia de dicho concepto desde 2 puntos de vista. Por una parte, hemos considerado imprescindible difundir el concepto de las atribuciones y los estilos atributivos adaptativos para concienciar lo importante que es creer que con el empeño y el trabajo constante podemos conseguirlo todo lo que nos proponemos.

Por otra parte, el nuestro propósito era concienciar a los futuros profesores de lengua que tengan en cuenta el hecho de que de la misma forma en la que hoy llevan a cabo el proceso de la autoatribución, un día, encontrándose al lado opuesto de la cátedra, a través de la heteroatribución tratarán de encontrar el motivo por varios resultados de sus alumnos de tal modo que puedan evaluar lo más objetivamente posible su ejecución. Además de esto, el nuestro objetivo es también advertirles sobre lo fácil que es caer en un círculo vicioso de la indefensión aprendida y de lo difícil que es percibir ese problema en los estudiantes y a través de un entrenamiento retribucional hacerles creer que no hay obstáculos si uno se empeña de manera adecuada.

Los resultados de este trabajo por lo tanto pueden servir como la fuente de las informaciones que pueden utilizar los docentes de lengua para entender mejor los procesos de atribución de los estudiantes de lengua más o menos exitosos y reforzar los puntos débiles de su enseñanza con tal de asegurar mejores condiciones de aprendizaje. Por último, esta investigación deja espacio para profundizamientos ya que cada muestra por separado puede aportar diferentes conclusiones. Por último, sería muy interesante investigar el tema de las heteroatribuciones en la clase de una lengua extranjera y la forma en que estas influyen en las atribuciones del alumnado sobre su propio rendimiento.

9. ANEXOS

Upitnik o kauzalnim atribucijama studenata španjolskog kao stranog jezika

Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku
Katedra za španjolski jezik

Poštovane studentice, poštovani studenti!

Pred Vama je upitnik kojemu je cilj istražiti koje su to kauzalne atribucije kojima studenti objašnjavaju vlastite uspjehe i neuspjehe u učenju španjolskog kao stranog jezika. Istraživanje se provodi u svrhu pisanja diplomskog rada na Katedri za španjolski jezik Filozofskog fakulteta u Zagrebu, a namijenjen je svim studentima španjolskog jezika i književnosti. Predviđeno trajanje upitnika je 15 minuta. Sudjelovanje je anonimno, a svi podaci prikupljeni ovim upitnikom koristit će se isključivo za potrebe istraživanja. Za sva dodatna pitanja možete se obratiti na sljedeću e-mail adresu: tea.tuskann@gmail.com.

1. **Spol:** M Ž
2. **Dob:** _____
3. **Godina studija:**
 - a) 1. godina (preddiplomski)
 - b) 2. godina (preddiplomski)
 - c) 3. godina (preddiplomski)
 - d) 1. godina (diplomski)
 - e) 2. godina (diplomski)
 - f) apsolvanti
4. **Najčešća ocjena iz jezičnih vježbi:** _____

USPJEH I NEUSPJEH U ŠPANJOLSKOM JEZIKU

1. Što za tebe znači biti uspješan u španjolskom jeziku?

2. Kako bi definirao neuspjeh u učenju španjolskog kao stranog jezika?

3. Kad se radi o španjolskom jeziku, općenito smatram da sam:

a)uspješan/na

b)neuspješan/na

4. Zaokruži one ocjene koje smatraš uspjehom u španjolskom jeziku. Moguće je zaokružiti jedan ili više odgovora.

1 2 3 4 5

5. Zaokruži one ocjene koje smatraš neuspjehom u španjolskom jeziku. Moguće je zaokružiti jedan ili više odgovora.

1 2 3 4 5

6. Zaokruži tvrdnju koja se u najvećoj mjeri odnosi na tvoju stvarnu situaciju u vezi s ocjenjivanjem znanja španjolskog jezika na fakultetu. (Moguće je zaokružiti samo jedan odgovor.)

a) Smatram da ocjene dobivene iz područja jezične kompetencije objektivno odražavaju moje znanje.

b) Smatram da su moje dobivene ocjene iz područja jezične kompetencije uglavnom veće od mog stvarnog znanja.

c) Smatram da su moje dobivene ocjene iz područja jezične kompetencije uglavnom manje od mog stvarnog znanja.

7. Kada postignem uspjehe u učenju španjolskog jezika najčešći razlozi za to su:

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

8. Kada postignem neki neuspjeh u učenju španjolskog jezika glavni razlozi za to su:

1) _____

2) _____

3) _____

4) _____

KAUZALNE ATRIBUCIJE AKADEMSKOG USPJEHA I NEUSPJEHA

1. Sljedeće tvrdnje odnose se na postizanje rezultata u španjolskom jeziku na fakultetu. Na ljestvici od 1 do 5 označi u kojoj se mjeri navedena tvrdnja odnosi na tvoje iskustvo učenja španjolskog jezika. (1-uopće se ne odnosi na mene, 2- uglavnom se ne odnosi na mene, 3- ponekad se odnosi na mene, 4-često se odnosi na mene, 5- uvijek se odnosi na mene.)

1. Uspjesi koje postignem uvelike ovise o tome što sam izrazito talentiran/a za učenje stranih jezika.	1 2 3 4 5
2. Smatram da su ispiti iz španjolskog jezika općenito preteški i da zbog toga dobivam loše ocjene.	1 2 3 4 5
3. Kad dobijem dobru ocjenu to znači da je kriterij ocjenjivanja bio jako nizak.	1 2 3 4 5
4. Moji neuspjesi rezultat su nedostatne vježbe i manjka truda.	1 2 3 4 5
5. Postignem dobar uspjeh samo kada mi netko pomogne.	1 2 3 4 5
6. Ako dobijem nezadovoljavajuću ocjenu razlog tome je što nisam posvetio/la dovoljno vremena učenju.	1 2 3 4 5
7. Španjolski jezik je izrazito težak za naučiti i zbog toga nisam uspješan/na na ovom studiju.	1 2 3 4 5
8. Glavni razlozi mojih neuspjeha su manjak koncentracije, bolest ili umor.	1 2 3 4 5
9. Ako ne položim neki ispit, glavni razlog tome je što me ne pogode pitanja koja sam učio/la.	1 2 3 4 5
10. Dobijem zadovoljavajuću ocjenu samo kada imam puno sreće.	1 2 3 4 5
11. Osjećam da zbog svoje nadarenosti za učenje stranih jezika općenito postizem sjajne rezultate i na ovom studiju.	1 2 3 4 5
12. U mom slučaju, postizanje uspjeha u većoj je mjeri rezultat trenutne koncentracije nego uloženog truda.	1 2 3 4 5
13. Nisam uspješan/na u učenju španjolskog jezika jer me u tome ne podržava okolina.	1 2 3 4 5
14. Moja inteligencija glavni je razlog što sam uspješan/na u učenju španjolskog jezika.	1 2 3 4 5
15. Nikako mi ne ide učenje stranih jezika općenito i to je glavni razlog mog neuspjeha u španjolskom.	1 2 3 4 5
16. Nižem neuspjeh za neuspjehom jer nisam talentiran/a za učenje jezika.	1 2 3 4 5
17. Ako neki zadatak radim samostalno veća je vjerojatnost da neću postići dobar rezultat nego kada ga radim u grupi.	1 2 3 4 5
18. Ako ne postignem uspjeh znači da mi nije dobro objašnjeno ono što sam trebao/la shvatiti.	1 2 3 4 5

19. Moje skromne intelektualne sposobnosti glavni su krivac za moje neuspjehe u španjolskom jeziku.	1 2 3 4 5
20. Samo kad se trudim lako dođem do željenog pozitivnog ishoda.	1 2 3 4 5
21. Ako i postignem neki neuspjeh znači da nisam imao/la dovoljno sreće.	1 2 3 4 5
22. Nikako ne uspijevam postići rezultat u skladu s mojim znanjem jer nisam simpatičan/na profesoru/ici.	1 2 3 4 5
23. Koristim se raznim strategijama učenja jezika i zbog toga moje znanje španjolskog napreduje svakim danom sve više.	1 2 3 4 5
24. Španjolski je lako za naučiti i zbog toga sam uspješan/na na studiju.	1 2 3 4 5
25. Ispite uglavnom prolazim jer imam podršku prijatelja i obitelji.	1 2 3 4 5
26. Ne postizem zadovoljavajuće rezultate jer ne znam na koji način da učim španjolski jezik.	1 2 3 4 5
27. Moji odlični rezultati odraz su neprestanog rada i učenja.	1 2 3 4 5
28. Da bih postigao/la uspjeh u španjolskom jeziku prije svega mora me pratiti sreća.	1 2 3 4 5
29. Ispiti su uglavnom lagani i zbog toga ne dobivam loše ocjene.	1 2 3 4 5
30. Uspješan/na sam u španjolskom jeziku jer imam izrazito stručne profesore koji znaju prenijeti svoje znanje.	1 2 3 4 5

Cuestionario sobre las atribuciones causales de los estudiantes del español como lengua extranjera

Facultad de Filosofía y Letras
Departamento de las lenguas romances
Cátedra de lengua española

Estimados/as estudiantes!

Están leyendo el cuestionario cuyo propósito es investigar las atribuciones causales con las cuales los estudiantes se explican los propios éxitos y fracasos en el estudio del español como lengua extranjera. La investigación es un requisito para escribir el trabajo final de carrera en el Departamento de Lengua Española de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de Zagreb. El cuestionario está diseñado para los estudiantes del español y su completamiento durará como máximo 15 minutos. La participación es anónima y toda la información va a ser utilizada únicamente para los fines de investigación. Si desea plantear cualquiera pregunta sobre la encuesta, puede enviarme un correo electrónico a: tea.tuskann@gmail.com.

1.Sexo: F M

2.Edad: _____

3. Año del estudio:

- a) 1. año (pregrado)
- b) 2. año (pregrado)
- c) 3. año (pregrado)
- d) 4. año (grado)
- e) 5. año (grado)
- f) 6- año (grado)

4. La nota más frecuente en Ejercicios de lengua: _____

ÉXITO Y FRACASO EN LA LENGUA ESPAÑOLA

5. Cómo definirías el éxito en la lengua española?

6. Cómo definirías el fracaso en la lengua española?

7. Cuando se trata del aprendizaje de la lengua española creo que en general:

- a) soy exitoso
- b) no soy exitoso

8. Marca las notas las que consideras éxitos en la lengua española. Es posible marcar más de una respuesta.

1 2 3 4 5

9. Marca las notas las que consideras fracasos en la lengua española. Es posible marcar más de una respuesta.

1 2 3 4 5

10. Marca la afirmación que en mayor medida reflexiona tu situación real en lo que concierne la evaluación de las competencias en español a nivel universitario. (Es posible marcar solo una respuesta)

- d) Creo que las notas que obtengo en el campo de competencia comunicativa reflexionan de manera objetiva mis conocimientos
- e) Creo que las notas que obtengo en el campo de competencia comunicativa en general son mayores de mi conocimiento efectivo.
- f) Creo que las notas que obtengo en el campo de competencia comunicativa en general son menores de mi conocimiento efectivo.

11. Cuando consigo éxitos en el aprendizaje del español las causas principales son:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

12. Cuando en el aprendizaje del español me enfrento a fracasos, las causas principales son:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____

ATRIBUCIONES CAUSALES DE ÉXITO Y FRACASO ACADÉMICOS

1. Las siguientes afirmaciones se refieren a la consecución de resultados en español a nivel académico. En la escala de 1 a 5 marca en que medida cierta afirmación se refiere a tu experiencia en el aprendizaje del español. (1-no se refiere de nada; 2- generalmente se refiere; 3. a veces se refiere; 4-se refiere muy a menudo; 5- se refiere siempre).

1. Los éxitos que consigo dependen mayormente de mi gran talento para las lenguas extranjeras.	1 2 3 4 5
2. Creo que las pruebas en general son demasiado difíciles y que por eso saco malas notas.	1 2 3 4 5
3. Cuando obtengo una buena nota esto quiere decir que el criterio de evaluación era muy bajo.	1 2 3 4 5
4. Mis fracasos son resultado de poca práctica y carencia de esfuerzo.	1 2 3 4 5
5. Consigo buenos resultados solo con la ayuda de otros.	1 2 3 4 5
6. Si consigo una nota baja la razón por esta se encuentra en mi escasa preparación.	1 2 3 4 5
7. La lengua española es un idioma que es muy difícil de aprender y por eso no soy exitoso en este campo.	1 2 3 4 5

8. Las causas principales de mis fracasos son la falta de concentración, la enfermedad o el cansancio.	1 2 3 4 5
9. Si no apruebo un examen, la razón principal es que me salieron las preguntas que no he estudiado.	1 2 3 4 5
10. Obtengo resultados satisfactorios solo cuando tengo mucha suerte.	1 2 3 4 5
11. Siento que por mi talento para el aprendizaje de lenguas extranjeras en general consigo un buen rendimiento incluso en la universidad.	1 2 3 4 5
12. En mi caso, la consecución de éxitos es en mayor medida resultado de la concentración actual que del empeño.	1 2 3 4 5
13. No soy exitoso/a en el estudio de español porque no tengo apoyo de la gente que me rodea.	1 2 3 4 5
14. Mi inteligencia es la causa principal por la cual tengo éxito en el estudio del español.	1 2 3 4 5
15. No se me dan las lenguas y esta es la razón principal por mis fracasos en español.	1 2 3 4 5
16. No soy exitoso en español por no tener talento para las lenguas.	1 2 3 4 5
17. Si una tarea la estoy haciendo autónomamente es mayor la posibilidad de que no voy a conseguir buen resultado a diferencia de la situación en la que la hago en grupo.	1 2 3 4 5
18. Si no obtengo éxitos quiere decir que no me han explicado bien la materia.	1 2 3 4 5
19. Mis escasas habilidades intelectuales son el culpable principal por mis fracasos en la lengua española.	1 2 3 4 5
20. Solo cuando me esfuerzo, obtengo fácilmente los resultados positivos deseados.	1 2 3 4 5
21. Si a veces me enfrento a un fracaso eso significa que no tuve mucha suerte.	1 2 3 4 5
22. Por más que intente, no puedo conseguir el resultado deseado porque el profesor me tiene manía.	1 2 3 4 5
23. Utilizo diversas estrategias de aprendizaje y por eso mis conocimientos crecen cada vez más.	1 2 3 4 5
24. Es muy fácil aprender el español y por eso soy exitoso/a.	1 2 3 4 5
25. En general apruebo los exámenes porque tengo apoyo de mi familia y de mis amigos.	1 2 3 4 5
26. No consigo resultados satisfactorios porque no sé cómo estudiar la lengua.	1 2 3 4 5
27. Mis resultados extraordinarios son fruto de trabajo y empeño constante.	1 2 3 4 5
28. Para conseguir buenos resultados tengo que tener mucha suerte.	1 2 3 4 5
29. Los exámenes son en general muy fáciles y por eso no saco malas notas.	1 2 3 4 5
30. Soy exitoso/a en el estudio del español porque tengo profesores de muy buena calidad.	1 2 3 4 5

10. BIBLIOGRAFÍA

Alonso, A. V., & Mas, M. M. (1989), «La teoría de la atribución y el rendimiento escolar» *Educación y cultura: revista mallorquina de pedagogía*, 7, 225-241. [en línea][Fecha de consulta 6 de junio 2018] Disponible en: <https://www.raco.cat/index.php/EducacioCultura/article/viewFile/70256/87781..>

Alonso, A. V., & Mas, M. A. M. (1995). «Atribuciones causales de alumnado y profesorado sobre el rendimiento escolar: Consecuencias para la práctica educativa.» *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 24, 125-141. [en línea][Fecha de consulta 8 de junio 2018] Disponible en: https://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1264880400.pdf

Alonso, E. (2016), *Soy profesor/a: aprender a enseñar 3*, Madrid: Edelsa.

Alonso, J., (1991), *Motivación y aprendizaje en el aula. Como enseñar a pensar*, Madrid: Santillana.

Arnold Morgan, J. (2006), «Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera» Centro Virtual Cervantes, [en línea]. [Fecha de consulta 12 de marzo 2019] Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm

Berizzi, G. (2016). Auto-attribuzione di successo/insuccesso nei ragazzi con malattie oncologiche: efficacia di un training sullo stile attributivo (Tesis de doctorado), Trieste: Università degli Studi di Trieste.

Buenfil, M. G. et. al. «Estudio exploratorio de las atribuciones causales en estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera» *Índice*, 62. [en línea][Fecha de consulta 16 de marzo] Disponible en: <https://bit.ly/2LFzVat>

Callegari, M. O. V. y Abio, G. (2007) «Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen –Un puente entre la teoría y la práctica». *Revista Electrónica E/LE*, Brasil 5, 1-21.

Centeno-Cortés B. y Jiménez-Jiménez, A. F. (2004) «Problem solving tasks in a foreign language: the importance of the L1 in private verbal thinking», *International Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 7-35.

Consejo de Europa2002 (2001), Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. (traducido por el Instituto Cervantes 2002) Madrid, Anaya.

Čurković-Kalebić, S. (2003), *Jezik i društvena situacija: Istraživanje govora u nastavi stranog jezika*, Zagreb: Školska knjiga, d.d.

De Beni, R. y Moè, A. (2006), *Motivazione e apprendimento*, Bologna: Il Mulino.

De la Torre Ramírez, C., y Ávila, A. G. (2002) «Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos» *Psicothema*, 14:2, 444-449 [en línea][Fecha de consulta 12 de febrero] Disponible en: <http://www.biblioteca.uma.es/bbl/doc/articulos/16639534.pdf>

Docampo Chiaromonte, M. M. (1997) «El entrenamiento reatribucional como intervención para la mejora del rendimiento académico» *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, 1, 369-375. [en línea][Fecha de consulta 20 de febrero] Disponible en: ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/6587/1/RGP_1-35.pdf

Erten, İ. H., y Burden, R. L. (2014) «The relationship between academic self-concept, attributions, and L2 achievement» *System*, 42, 391-401. [en línea][Fecha de consulta 1 de mayo de 2019] Disponible en: http://www.academia.edu/download/39488525/The_relationship_between_academic_self-c20151028-28426-1mtgxx2.pdf

Erten, İ. H. (2015) «Age related gender differences in causal attributions of Turkish learners of English as a foreign language» *ELT Research Journal*, 4:2, 129-146. [en línea][Fecha de consulta 30 de mayo] Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Ismail_Hakki_Erten2/publication/287817094_Age_related_gender_differences_in_causal_attributions_of_Turkish_learners_of_English_as_a_foreign_language/links/5679cfc008aeaa48fa4ad66b.pdf

Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS* (cuarta edición) London: SAGE Publications, Limited.

García, F., et.al. (2007). «Atribuciones causales en el ámbito de la actividad física y el deporte: propiedades psicométricas de la escala de dimensión causal CDS-II» *Revista de Psicología del Deporte*, 8:2. 207-218 [en línea][Fecha de consulta 8 de abril 2019] Disponible en: <http://www.rpd-online.com/article/viewFile/78/78>

Gil Noguera, J. A. y Hernández Prados, M. Á. (2017), «Indefensión aprendida y fracaso escolar», *II Congreso internacional virtual sobre la educación en el siglo XXI*, Murcia: Universidad de Murcia.

Giusti, E. (2011) *Automotivazione e volontà. Come conseguire i propri obiettivi con successo*, Roma: Sovera Edizioni.

Gobel, P. et. al. (2013), «Attributions to Success and Failure in English Language Learning: A Comparative Study of Urban and Rural Undergraduates in Malaysia», *Asian Social Science*, 9:2, 53-62. [en línea][Fecha de consulta 15 de marzo] Disponible en: <https://bit.ly/2w0ZND2>

González, P., y Villarrubia, M. (2011), «La importancia de la variable afectiva en el aprendizaje de L2» *Actas de las IV Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Manchester.*, 37-43.

Hassaskhah, J., y Vahabi, M. (2010) «An in-depth analysis of the relationship between age and attribution in EFL contexts» *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 2126-2132. [en

línea][Fecha de consulta 9 de mayo] Disponible en:
<http://www.academia.edu/download/35953975/Elsevier.pdf>.

Heider, F., (1958) *The psychology of interpersonal relations*, New York: John Wiley & Sons.

Hewstone, M. (1989), *Causal attribution: from cognitive processes to collective beliefs*, Oxford: Basil Blackwell.

Kelley, H. H. (1967), *Attribution theory in social psychology* En *Nebraska symposium on motivation*, University of Nebraska Press.

Krashen, S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. D. (1984) *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford: Pergamon Press.

Lalljee, M. (1982) «Teoría de la atribución y análisis de las explicaciones» *Estudios de Psicología*, 3(12), 47-62 [en línea][Fecha de consulta 4 de enero 2019] Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65857.pdf>

Legazpe, F. G. (2008), *Motivar para el aprendizaje desde la actividad orientadora*, vol 179. Ministerio de Educación.

Loaiza, F. R. (2004) «Stephen D. Krashen: La Lectura y su Relación con la Escritura» *Revista Electrónica de Educación y Psicología*, 1(2). [en línea][Fecha de consulta 15 de marzo] Disponible en: revistas.utp.edu.co/index.php/repes/article/download/.../2501

López, J. G. (2006) «Aportaciones de la teoría de las atribuciones causales a la comprensión de la motivación para el rendimiento escolar» *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 21, 217-232. [en línea][Fecha de consulta 6 de abril 2019] Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2281059.pdf>

Manassero Mas. A. M., y Alonso, Á. V. (2000). Análisis Empírico de dos escalas de motivación escolar. Universidad de las Islas Baleares (Spain), 3:5-6.

Manchón, R. M. y Roca de Larios, J. (2007) «El aprendizaje escolar de segundas lenguas» En F. Justicia, M. C. Pichardo y E. Fernández (eds.), Enciclopedia de psicología evolutiva y de la educación (Volumen II). Málaga: Editorial Aljibe, 181-212.

Martinko, M. J. y Thomson, N. F. (1998) «A Synthesis and Extension of the Weiner and Kelley Attribution Models» *Basic and Applied Social Psychology*, 20:4, 271-284.

Matalinares, M. L., et. al. (2009). Adaptación psicométrica del cuestionario de estilos atributivos. *Revista de investigación en psicología*, 12:1, 173-189. [en línea][Fecha de consulta 6 de abril 2019] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3175779.pdf>

Matalinares et. al. (2010) «Relación entre los estilos atribucionales y los estilos de aprendizaje en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana» *Revista de investigación en psicología*, 13:2, 101-116. [en línea][Fecha de consulta 15 de marzo] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3751430.pdf>

Mayor, J., (1994) «Adquisición de una segunda lengua» En Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera, Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, 21-59.

Mena Benet, T. (2013), Factores afectivos que inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: La motivación, Oviedo: Universidad de Oviedo.

Mihaljević Djigunović, J. (1998), *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet.

Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second language learning theories*, London: Hodder Arnold.

Moreno Sánchez, L. P., (2015), Las emociones como factor que influye en el aprendizaje: estudio de caso (Tesis de licenciatura), México: Universidad Pedagógica Nacional.

Mori, S. (2012) «Gender differences in causal attributions in language learning» *Kinki University Center for Liberal Arts and Foreign Language Education Journal. Foreign language edition*, 3:1, 147 – 161. [en línea][Fecha de consulta 30 de marzo] Disponible en: <https://bit.ly/2HpT2A1>

Núñez Pérez, J. C. y González-Pienda, (1994), *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*, Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.

Pastor Cesteros, S (2003) «La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas» En *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, Madrid: Consejería de Educación. 503-514, [en línea][Fecha de consulta 14 de febrero] Disponible en: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48797/1/2003_Pastor_Perspectivas-teoricas.pdf

Pavičić Takač, V. y Varga, R. (2011), «Učeničko tumačenje uspjeha i neuspjeha u nastavi engleskog jezika», *Život i škola*, 57, 39 –49.

Pérez, J. C. N., y González-Pienda, J. A. (1994), *Determinantes del rendimiento académico:(variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto)*, Universidad de Oviedo.

Prada Creo, E. (1991), «Los factores afectivos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera», *Revista española de lingüística aplicada*, 7, 137-148.

Restrepo, L.C. (1999), *El derecho a la ternura*, Santafé de Bogotá: Arango Editores.

Ruiz, M. (1987) «Adquisición/aprendizaje de lenguas: el problema terminológico» *Cuadernos de Filología inglesa* 3, 37-47, [en línea][Fecha de consulta 13 de mayo de 2018] Disponible en: <https://revistas.um.es/cfi/article/download/108651/103301/0>

Sanjuán, P., y Magallanes, A. (2007), «Estilos explicativos y estrategias de afrontamiento» *Clínica y salud*, 18:1, 83-98. [en línea][Fecha de consulta 24 de marzo] Disponible en: <http://scielo.isciii.es/pdf/clinsa/v18n1/v18n1a06.pdf>

Seligman, M. E. (1972), Learned helplessness. *Annual review of medicine*, 23(1), 407-412. [en línea] [Fecha de consulta 15 de julio] Disponible en: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.me.23.020172.002203>

Silvestri, L. y Corral, N. J. (2005). «Representaciones de los estudiantes acerca del éxito y el fracaso en situaciones de evaluación.» *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología -Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. [en línea][Fecha de consulta 15 de febrero] Disponible en: <https://www.aacademica.org/000-051/232.pdf>

Sorić, I., y Ančić, J., (2008) «Learning Strategies and Causal Attributions in Second Language Learning» *Review of Psychology*. 15:1-2,17-26. [en línea][Fecha de consulta 12 de febrero] Disponible en: <https://hrcak.srce.hr/40664>

Stern, H. H. (1983) *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, England Oxford University Press.

Suárez, E. C. (1982). Los procesos de atribución causal. *Estudios de Psicología*, 12, 34-45. [en línea][Fecha de consulta 14 de abril 2018] Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/65856.pdf>

Thang, S. M. et. al. (2011) «Students' attributions for success and failure in the learning of English as a second language: a comparison of undergraduates from six public universities in Malaysia» *Pertanika Journal of Social Sciences and Humanities*, 19:2, 459-474. [en línea][Fecha de consulta 30 de marzo]

Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/153832222.pdf#page=196>

Tapia, J. A., y García, J. C. S. (1992). Estilos atributivos y motivación: el cuestionario EAT. En *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*, 93-133. [en línea] [Fecha de consulta 29 de abril]

Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4921757>

Taşkıran, O. A. y Aydın, B. (2017) «EFL Learners' Causal Attributions and Dimensionality Styles for Perceived Success and Failure», *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 17:2, 11-26. [en línea][Fecha de consulta 10 de mayo] Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/321061885_EFL_Learners'_Causal_Attributions_and_Dimensionality_Styles_for_Perceived_Success_and_Failure

Weiner, B. (1985) «An attributional theory of achievement motivation and emotion» *Psychological review*, 92:4, 548-573. [en línea] [Fecha de consulta:17/5/2018] Disponible en: <http://acmd615.pbworks.com/f/weinerAnattributionaltheory.pdf>

Williams, M. y Burden, R. (1999) «Students' developing concepts of themselves as language learners» *The Modern Language Journal*, 83:2, 193-201. [en línea][Fecha de consulta 25 de abril] Disponible en: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/0026-7902.00015>

Williams, M. et. al. (2001) «Making sense of success and failure: The role of the individual in motivation theory» En Z. Dörnyei y R. Schmidt (coords.): *Motivation and second language learning*, Honolulu: University of Hawaii Press

Williams, M. et. al. (2004) «Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning» *Language Learning Journal*, 30:1, 19-29. [en línea][Fecha de consulta 28 de marzo]

Disponible en:

<https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/42464/Learners%27%20perceptions.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Woodcock, S., y Vialle, W. (2016) «An examination of pre-service teachers' attributions for students with specific learning difficulties» *Learning and Individual Differences*, 45, 252-259. [en línea] [Fecha de consulta 15 de marzo]

Disponibile

en:

<https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=2970&context=sspapers>